

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(Н И У « Б е л Г У »)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кафедра дошкольного и специального (дефектологического) образования

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В АКТИВИЗАЦИИ
ПРЕДИКАТИВНОГО СЛОВАРЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ**

Выпускная квалификационная работа
обучающегося по направлению подготовки 44.03.03 Специальное
(дефектологическое) образование, профиль Логопедия
очной формы обучения, группы 02021306
Большаковой Ольги Александровны

Научный руководитель
к.п.н., доцент
Воробьева Г.Е.

БЕЛГОРОД 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

| | |
|---|----|
| ВВЕДЕНИЕ..... | 3 |
| ГЛАВА I ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В АКТИВИЗАЦИИ ПРЕДИКАТИВНОГО СЛОВАРЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ | |
| 1.1. Особенности развития предикативного словаря в онтогенезе..... | 8 |
| 1.2. Развитие предикативного словаря у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью..... | 17 |
| 1.3. Анализ методических подходов к развитию предикативного словаря у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью..... | 26 |
| ГЛАВА II ОРГАНИЗАЦИОННО–СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ РАБОТЫ ПО АКТИВИЗАЦИИ ПРЕДИКАТИВНОГО СЛОВАРЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ | |
| 2.1. Организация и проведение исследования уровня развития предикативного словаря у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью..... | 37 |
| 2.2. Методические рекомендации по активизации предикативного словаря у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью..... | 51 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ..... | 57 |
| СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ..... | 60 |
| ПРИЛОЖЕНИЯ | |

ВВЕДЕНИЕ

Формирование лексики ребенка тесно связано с развитием его познавательной деятельности. Овладение словом отражает, прежде всего, процесс соотношения мышления и речи в сознании ребенка и во многом определяется уровнем его интеллектуального развития, тесно связано с формированием восприятия, памяти других психических процессов. В свою очередь лексическая система речи оказывает существенное влияние не только на речевое развитие в целом, но и на формирование познавательной деятельности ребенка, так как именно значение слова, по мнению Л.С. Выготского, является единицей речевого мышления. Формирование лексики в онтогенезе обусловлено также развитием представлений об окружающей действительности. Расширение представлений ребенка об окружающем мире происходит при взаимодействии с реальными объектами и явлениями в процессе неречевой и речевой деятельности, а также посредством общения с взрослыми. Речевая деятельность взрослых, их общение с ребенком является важнейшим условием его психического развития. Кроме того, одним из значимых факторов успешности речевого общения является сформированность лексики.

Нарушение в овладении лексической системой языка существенно затрудняет общение, сотрудничество ребенка со взрослым, отрицательно влияет на формирование познавательной деятельности, задерживает развитие как устной, так и в дальнейшем письменной речи.

Одной из важнейших задач коррекционно-педагогической работы с детьми, имеющими интеллектуальную недостаточность, является развитие речи и речевых форм общения. Вербальными средствами передается значительная доля информации, и успех человека в обществе зависит от того, насколько он владеет словом. Но о сформированности лексического навыка можно говорить

только тогда, когда слова активно используются в самостоятельных высказываниях, активизируются в деятельности.

Поскольку базисом речевой организации человека является лексикон, то различные недостатки его функционирования значительно затрудняют процесс коммуникации и социальной адаптации. Особенности интеллектуального и речевого развития учащихся с нарушением интеллекта ограничивают возможности этих детей в понимании речи окружающих, адекватном изложении собственных мыслей и приводят к дефицитности социально-бытовой ориентировки.

Отечественные и зарубежные лингвисты отводят предикату главную роль в организации синтаксических единиц, составляющих основу речевой коммуникации (Ю.Д. Апресян, К. Бюлер, В.В. Виноградов, С.Д. Канцельсон, А.А. Пешковский, Э. Сепир и др.). Определено значение предиката как термина логики и языкознания, обозначающего конститутивный член суждения, то есть то, что высказывается, утверждается или отрицается о субъекте.

Психолингвистические исследования свидетельствуют о том, что центральной категорией развития синтаксиса детской речи является психологическая предикативность как соотнесение содержания высказывания с действительностью (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, Л.В. Сахарный, А.М. Шахнарович и др.).

Анализ речевой продукции школьников с интеллектуальной недостаточностью различного генеза свидетельствует о значительных трудностях в использовании лексических единиц, что выражается в стереотипных ответах, неадекватных семантических заменах, стойком аграмматизме. Специфика нарушений лексики определяется структурой речевого дефекта, возрастом, социально-культурными факторами и др.

Именно по этой причине проблема изучения особенностей развития предикативного словаря школьников с нарушениями интеллекта и определения

педагогических условий, обеспечивающих формирование предикативной лексики у данной возрастной категории детей, приобретает особую остроту.

Проблема исследования — совершенствование системы логопедической работы по развитию предикативного словаря младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

Цель работы – разработка методических рекомендаций по активизации предикативного словаря младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

Объект исследования – процесс активизации предикативного словаря младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

Предмет исследования – методические рекомендации по активизации предикативного словаря младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

Гипотеза исследования – активизация предикативного словаря у детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью будет эффективной, если:

- будет проводится систематическая работа по активизации предикативного словаря у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью с учетом уровня развития речевой и когнитивной системы;
- будут использоваться дидактические игры как средство стимулирования в процессе активизации предикативного словаря у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

В соответствии с объектом, предметом и целью были определены следующие **задачи исследования**:

1. На основе анализа психолого-педагогической литературы обосновать проблему исследования.
2. Организовать и провести исследование уровня развития предикативного словаря младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

3. Разработать методические рекомендации по активизации предикативного словаря младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

Теоретико-методологическая основа исследования. В своем исследовании мы опирались на положения современной психологии, лингвистики, психолингвистики, педагогики и дефектологии, рассматривающие речь как особый вид деятельности и как важнейшее средство общения, которое играет главную роль в психическом, умственном, нравственном развитии ребенка, в его социальной адаптации (Л.С. Выготский, Л.В. Занков, Н.Н. Малофеев, С.Л. Рубинштейн и др.); положения о системной организации высших психических функций (А.А. Залевская, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова); о единстве речевого и психического развития, комплексном подходе к их изучению (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия и др.); о сложной структуре речевой деятельности, о лексических операциях в структуре процесса продуцирования речевого высказывания (Ю.Д. Апресян, Т.Г. Аркадьева, Т.В. Ахутина, Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия); лингвистические и психолингвистические представления о процессе развития лексики (О.Е. Громова, М.Б. Елисеева, А.А. Залевская, А.В. Захарова, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, Л.Г. Парамонова, С.Н. Цейтлин, С.Н. Шаховская и др.); положения об опережающем развитии семантики по сравнению с развитием формально-языковых средств (Т.В. Ахутина, Н.И. Жинкин, Л.Б. Халилова и др.); положения о единстве и общности законов развития нормального и аномального ребенка (Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, Ж.И. Шиф и др.); положения о симптоматике и структуре речевого дефекта у детей с умственной отсталостью (Л.С. Выготский, М.Ф. Гнездилов, А.Н. Граборов, Р.И. Лалаева, В.И. Липакова, С.Я. Рубинштейн); положениям ведущей роли-специального (коррекционного) обучения в социализации детей разного возраста с проблемами в развитии, о значимости коммуникативно-прагматического

подхода при исследовании и коррекции нарушений речи (Л.Б. Баряева, Л.С. Выготский, О.П. Гаврилушкина, Т.Н. Исаева, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Е.Т. Логинова, Н.Н. Малофеев, М.С. Певзнер, В.Г. Петрова, Е.А. Стребелева, Н.Н. Яковлева и др.); положения об использовании дидактической игры в работе с детьми с интеллектуальной недостаточностью (М.С. Певзнер, Е.А. Стребелева, К.Д. Ушинский, З.М. Истомина, Р.И. Жуковская).

В работе используются следующие **методы исследования**:

теоретические: анализ и обобщение психолингвистической, психолого-педагогической и дефектологической литературы по проблеме исследования;

эмпирические: эксперимент (констатирующий этап); количественный и качественный анализ полученных результатов исследования.

База исследования: муниципальное казенное общеобразовательное учреждение «Общеобразовательная школа №30» г. Белгорода.

Структура работы – выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы, приложения.

ГЛАВА I ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР ПО АКТИВИЗАЦИИ ПРЕДИКАТИВНОГО СЛОВАРЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

1.1. Особенности развития предикативного словаря в онтогенезе

По мнению Д.Н. Шмелева «слово - это такая единица языка, которая представляет собой и фонетическое, и морфологическое, и лексико-семантическое целое, следовательно, может быть охарактеризовано с разных сторон - соответственно с учетом различных по своей природе признаков. Вместе с тем эти различные признаки не в одинаковой степени характеризуют все те единицы, которые мы привыкли называть словами...». Назначение каждого из перечисленных признаков слова заключается в передаче определенной информации (51).

При этом И.И. Степанченко указывает, что для того чтобы выступать в качестве отдельной единицы, слово характеризуется, с одной стороны, определенной и достаточно легкой выделяемостью из потока речи, а с другой, - значительной внутренней цельностью.

Кроме того, И.И. Степанченко отмечает, что слово как основная единица языка и его лексического уровня способно грамматически изменяться и грамматически соединяться в предложении в связную осмысленную речь с другими единицами того же порядка. Изменяемость слова предполагает его оформленность. Поэтому основное лексическое значение слова оказывается дополненным, осложненным теми или другими грамматическими значениями, которые являются материально выраженными во внешних, звуковых различиях между отдельными разновидностями — грамматическими формами слова (41).

Особенности усвоения лексики детьми изучались с точки зрения обогащения лексической системы, понимания значения слов, точности словоупотребления.

В многочисленных публикациях педагогов (Н.С. Жукова, М.М. Кольцова и др.), психологов (Л.С. Выготский, С.Л. Рубенштейн и др.), лингвистов (А.Н. Гвоздев, С.Н. Цейтлин и др.) нашел отражение большой фактический материал, который был получен в результате наблюдений за становлением детской речи. Результаты этих наблюдений показывают, что формирование лексического строя в онтогенезе определяется, прежде всего, зрелостью мозговых структур, уровнем интеллектуального развития ребенка, тесно связано с состоянием высших психических функций, таких как мышление, восприятие, память, внимание (19, 25, 9, 39, 12, 47).

Важнейшим фактором формирования лексики, по мнению Р.И. Лалаевой, является также развитие представлений ребенка об окружающих предметах и явлениях в процессе речевой и неречевой деятельности. Посредством неречевой предметной деятельности обогащаются связи с окружающей действительностью через конкретное, чувственное восприятие мира. Накопленные в процессе предметной деятельности впечатления являются основой формирования значений слов, формирования связи слова с образами окружающего мира (28).

Л.С. Выготский отмечал, что развитие лексики определяется социальной средой, в которой воспитывается ребенок, зависит от социокультурного статуса семьи, от особенностей воспитания и обучения ребенка (10).

По мнению автора, формирование лексики связано также с развитием всех компонентов языковой системы. Взаимосвязь фонетического и лексического компонентов речи обусловлена влиянием звукового состава слова (местоположение звуков, количество звуков, последовательность звуков в слове) на семантику слова в целом, а также на грамматическое значение слова. Кроме этого, развитие лексики осуществляется и в процессе формирования словообразования (9).

Начальный детский лексикон рассматривается рядом авторов (О.Е. Громовой, А.А. Залевской, М.Б. Елисеевой) как лексический компонент

речевой организации человека. Это динамическая функциональная система, которая начинает формироваться параллельно с развитием сознания ребенка и соответствует как общим закономерностям организации активного и пассивного словарного запаса взрослого носителя языка, так и специфическим особенностям, связанным с возрастом ребенка и личностным развитием (14, 20, 17).

По наблюдениям М.М. Кольцовой, на начальной стадии реакция на словесный раздражитель проявляется в виде ориентировочного рефлекса, на основе которого формируется так называемый «рефлекс второго порядка» на словесный раздражитель. У ребенка развивается подражательность, многократное повторение нового слова, что способствует усилению слова как компонента в общем комплексе раздражителей (25).

О.Н. Усанова указывает, что в возрасте около 4-х месяцев у ребенка возникает синтагматическая организация речи, которая заключается в соединении отдельных артикуляций в линейную последовательность с модуляцией по тембру и высоте. Возникает лепет, то есть первичное звуковое оформление речевых проявлений ребенка (43).

Необходимо отметить, что по мнению Н.И. Жинкина и А.А. Леонтьева, появление лепета в виде «псевдослога», представляющего собой замкнутую последовательность слогов, объединенных мелодикой, единством артикуляционного уклада и, как правило, ударением на первом слоге, свидетельствуют о том, что у ребенка сформировался физиологический механизм словообразования, автономный по отношению к другим речевым механизмам (18, 29).

Кроме того, согласно исследованиям Н.С. Жуковой, факты первых словесных проявлений ребёнка как в норме, так и в условиях патологии показывают, что лепечущий ребёнок первоначально «отбирает» из обращённой к нему речи взрослого те слова, которые доступны его артикулированию (19).

Исследователи нормальной детской речи (А.Н. Гвоздев, С.Н. Цейтлин, Т.Н. Ушакова, Н.Х. Швачкин, Д.Б. Эльконин) заметили, что начинающий говорить ребёнок не принимает трудных слов, что при усвоении детьми новых слов легче схватываются такие, как «ам-ам», «би-би», что ребёнок вместо труднопроизносимого слова вставляет лёгкое, «трафаретное».

Также авторы отмечают, что отдельные слова, имеющие объективную предметную отнесенность, возникают у ребенка к году. На втором году жизни наблюдается значительное увеличение активного словаря ребенка, что прослеживается как общая закономерность нормального речевого развития, независимо от усваиваемого языка. Рост количества понимаемых и активно употребляемых слов идет за счет тех слов, которые употребляются взрослым в совместных действиях с ребенком. Первоначальные слова ребенка являются тем материалом, на котором осуществляется переход от произвольного манипулирования речевыми звуками к целенаправленным движениям органов дыхания, голосообразования, артикулирования (12, 47, 44, 49, 52).

Наблюдение явлений, обозначаемых словом, изменяет и восприятие ребенка. Г.Л. Розенгард-Пупко показала, что под влиянием слова восприятие ребенка и его память приобретают новые черты, позволяя ребенку выделять существенные признаки предмета, делая восприятие предметов обобщенным и константным и формируя новые возможности его четкой и дифференцированной памяти (38).

С.Л. Рубинштейн замечает, что овладению речью, умению самому ею пользоваться для общения предшествует зарождающееся сначала понимание речи окружающих. Результаты исследования онтогенеза детской речи показали, что семантический уровень речевой системы функционирует раньше других, что объясняет более раннее развитие импрессивной речи по сравнению с экспрессивной (39).

Таким образом С. Шаховская отмечает, что ребенок, реагируя на речь взрослого, научается выделять предметы из окружающей среды, знакомится с

их существенными признаками. Это делает восприятие предметов более устойчивым, а многократное сочетание действий с предметом и обозначение его словом поднимает психическое развитие ребенка на новую, более высокую ступень. Кроме того, у ребенка постепенно формируются предпосылки к овладению активной речью (48).

Начальное овладение словом предполагает усвоение связи между определенными звукокомплексами и соответствующими им значениями. Слово имеет ближайшее значение или «предметную отнесенность» и обобщенное значение. Л.С. Выготский подчеркивал, что слова не связываются у ребенка ничем другим, кроме тех конкретных предметов, к которым они относятся (9).

Первые слова детей в онтогенезе характеризуются, по мнению М.М. Кольцовой, полисемантизмом: одно и то же звукосочетание в различных случаях служит выражением разных значений, и они становятся понятными только благодаря ситуации и интонации (25).

Как отмечает Н.С. Жукова, в ходе дальнейшего развития несовершенство моторной координации органов артикуляции заставляет ребенка отказаться от пути точной передачи звукового состава слов и перейти к воспроизведению не звуковых, а ритмико-слоговых и интонационных характеристик вновь усваиваемого словесного материала. Овладев минимумом скоординированных артикуляционных укладов, дети обходятся тем набором звуков, которые сумели приобрести согласно своим речедвигательным возможностям. Переход от простого имитирования звуков к репродуцированию слов по составляющей его акцентуальной и просодической модели открывает возможности к накоплению нового словарного запаса (19).

По мнению автора, первый шаг в развитии детской речи состоит в том, что ребёнок в одном высказывании объединяет два, а затем три слова. Эти первые словосочетания либо заимствованы целиком из речи окружающих, либо являются творчеством ребёнка, на что указывает их оригинальный характер. Конструкция этих предложений и используемая детьми лексика

свидетельствуют о том, что они «сочинены» самостоятельно, так как не имеют аналогов в речи окружающих (19).

Н.Х. Швачкин считает, что слова, употребляемые детьми в первоначальных словесных комбинациях, используются ими в той форме, в какой они были извлечены из речи окружающих, без переструктурирования их в нужную грамматическую форму в связи с конструкцией своего собственного высказывания. Употребление форм слов в том виде, в каком они были извлечены из речи окружающих, и комбинирование этих слов с другими такими же словами своего лексикона – основная закономерность этого этапа развития (49).

Артикуляционные возможности нормально развивающегося ребенка и его имитативные способности существенно возрастают во второй половине второго года жизни, как отмечает А.Н. Гвоздев. В этот период ребенок переходит от пассивного приобретения слов от окружающих его людей к активному расширению словарного запаса. Появляются двух - трехсложные слова, причем сначала из всего слова передается только ударный слог, затем появляется первый предударный слог и, наконец, слабые безударные слоги (12).

По мнению ряда авторов (О.Е. Громова, М.Б. Елисеева, С.Н. Цейтлин), в возрасте 1 года 8-11 месяцев дети учатся употреблять новые двух- трехсложные слова в короткой фразе. Такое скачкообразное увеличение активного словаря современные исследователи называют «лексическим взрывом». Это период актуализации слов, накопленных к данному периоду, перевода их из пассивного словаря в активный (14, 17, 47).

По данным С.Н. Цейтлин, в словаре ребенка 1,5—2 лет преобладают существительные, на втором месте — глаголы, а прилагательных очень мало. Первые глаголы служат для обозначения требований: дай, дать, ди (иди) и др. Кроме того, на этапе однословных и двухсловных высказываний первые словоизменения касаются глаголов — появляется глагол в функции

побуждения — и существительных — прямой падеж противопоставляется косвенному (47).

Наличие в языке ребенка двух — трех форм одного и того же слова, а также употребление этих форм в других словах служит показателем развития грамматической стороны речи. А.Н. Гвоздев этот период в речевом развитии ребенка назвал периодом «усвоения грамматической структуры предложения». При нормальном развитии речи первые грамматически правильно построенные фразы возникают при наличии у ребенка 50-80 слов. Анализируя исследования А.Н. Гвоздева, Н.С. Жукова подсчитала, что при запасе в лексиконе ребенка до ста существительных возникают первые образования форм слов по аналогии, что является новым качеством, которое характеризует следующий этап в развитии детской речи (12).

При нормальном развитии речи процесс вычленения ребёнком морфологических элементов в воспринимаемом им языковом материале имеет характер резкого скачка. По данным А.Н. Гвоздева, вычленение морфологических элементов слов осуществляется в возрасте 1 года 10 месяцев — 2 лет одномоментно у многих разрядов слов. Однако общий лексикон не велик: в разряде существительных чуть более 100 слов, в разряде глаголов — 50, а в разряде прилагательных не более 25 слов.

Так, у глаголов начинают употребляться окончания 3-го лица изъявительного наклонения, 2-го лица повелительного наклонения настоящего времени. Часто опускаются приставки, отмечаются единичные случаи возвратных глаголов.

С 2-х лет 6 месяцев усваиваются все формы возвратных глаголов и большинство приставок, но на месте одних приставок иногда употребляются другие, «унификация» приставок (12).

Таким образом, на данном этапе развития ребёнок из глобального обозначения словом многих не дифференцируемых им ранее ситуаций

начинает различать, вычленять и обозначать грамматическим знаком одну - две из них.

В исследованиях И.Ю. Кондратенко указывается, что переломный момент в развитии речи связан с вычленением ребенком морфологических элементов слов в воспринимаемом им языковом материале и их синтезированием в собственном высказывании, что выражается в умении правильно или неправильно изменять слова по падежам, числам, временам. Так, дети в возрасте 3-4 лет, владея достаточным количеством слов, правильно называют предметы и явления, обозначают качество предметов и действий, используют как слова синонимы, так и слова с противоположными значениями, свободно образуют слова с уменьшительно- ласкательными суффиксами (26).

По мнению А.Р. Лурии, у ребенка к 3-4 годам слово приобретает четкую предметную отнесенность, и в дальнейшем развитие слова касается обобщающей и анализирующей функции слова или собственно его значения. На каждом возрастном этапе слово сохраняет одну и ту же предметную отнесенность, но приобретает новую смысловую структуру, оно меняет и обогащает систему связей и обобщений, которые стоят за ним. В основе изменения смысловой структуры слова стоит развитие психологических процессов. Ученый указывает, что для маленького ребенка ведущую роль играет аффект, для старшего дошкольника и младшего школьника - наглядный опыт, его память, воспринимающая определенную ситуацию, а для взрослого - система логических связей, включение слова в иерархию понятий (32).

По данным А.П. Гвоздева у детей 3-4-х лет в глагольной лексике отмечаются частые нарушения в основах, частицы не опускаются, возникают неологизмы с использованием приставок (12).

Л.С. Выготским было показано также, какие мыслительные процессы стоят за каждым этапом понимания смыслового содержания слова. Ученый подчеркивает, что ребенок осознает различия раньше, чем сходства, так как, во-первых, при отношениях различия он раньше сталкивается с фактом

неприспособленности и с потребностью осознания, а во-вторых, само осознание отношения сходства требует более сложной и позже развивающейся структуры обобщения и понятий, чем осознание отношений различия. Таким образом, значение слова у ребенка постоянно развивается, с возрастом его смысловое содержание расширяется. По мнению автора, развитие значения слова представляет собой формирование понятий или обобщений (10).

По данным А.П. Гвоздева в словаре 5-и летнего ребёнка наблюдается 50,2% существительных, 27,4% глаголов, 11,8% прилагательных, 5,8% наречий, 1,9% числительных, 1,2% союзов, 0,9% предлогов и 0,9% междометий и частиц (12).

Так, В.П. Вахтеров выявил, что у детей в возрасте от 4 до 8 лет существительные занимают 23,0% всех слов, глаголы – 23,8%, а прилагательные – лишь 4,3%.

В целом по соотношению различных частей речи словарь 5—7-летних детей приближается к словарю взрослых, но в детском словаре есть специфика: преобладают существительные с конкретным значением (89%), глаголы прошедшего (50,0%) и настоящего (44,6%) времени, обозначающие разные виды движений (4).

Таким образом, в норме развитие детской речи представляет собой сложный и многообразный процесс. Одни языковые группы усваиваются раньше, другие значительно позже. Поэтому на различных стадиях развития детской речи одни элементы языка оказываются уже усвоенными, а другие ещё не усвоенными или усвоенными только частично. В раннем возрасте глаголы служат для обозначения требований. В старшем возрасте дети овладевают изменением глаголов по числам, лицам, времени, родам в прошедшем времени.

1.2. Развитие предикативного словаря у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью

Наиболее распространенными группами среди детей с нарушениями развития являются дети с умственными и речевыми дефектами.

М.В. Гамезо дает следующее определение термина «умственная отсталость» — состояние задержанного или неполного развития психики, которое характеризуется нарушением способностей, проявляющихся в период созревания и обеспечивающих общий уровень интеллектуальности, т.е. когнитивных, речевых, моторных и социальных (11).

В научных исследованиях ряда авторов (В.М. Астапов, Д.Н. Исаев, В.В. Ковалев, Е.М. Мастюкова и др.) умственная отсталость рассматривается как совокупность этиологически разных наследственных, врожденных или рано приобретенных стойких не прогрессирующих синдромов общей психической отсталости, проявляющихся в затруднении социальной адаптации вследствие преобладающего интеллектуального дефекта (1, 23, 24, 34).

Данные психолого-педагогических и нейропсихологических исследований ряда ученых (М.С. Певзнер, А.Р. Лурия; М.Н. Фишман) показывают, что биологическую основу легкой степени умственной отсталости составляет морфофункциональная неполноценность центральной нервной системы, проявляющаяся с раннего возраста в виде нарушений интегративной функции коры больших полушарий (35, 33, 46).

Среди первичных («ядерных») признаков умственной отсталости Л.С. Выготский выделяет следующие: патологическая инертность нервных процессов, слабость замыкательной функции коры больших полушарий головного мозга, тотальность (недоразвитие всех нервно-психических функций) и иерархичность (преимущественное недоразвитие познавательных функций) поражения (8).

Клинико-психологическая структура дефекта, соответствующая данному варианту психического дизонтогенеза, обусловлена необратимыми явлениями недоразвития мозга в целом с преимущественной незрелостью его коры как наиболее поздно созревающего и сложного образования, как указывают М.С. Певзнер, А.Р. Лурия, М.Н. Фишман. Учеными отмечено, что морфологические изменения захватывают многие участки коры головного мозга ребенка, нарушая их строение и функции. Не исключены и такие случаи, когда диффузное поражение коры сочетается с отдельными, более выраженными локальными, иногда включающими и подкорковые системы. Все это обуславливает возникновение различных, с разной отчетливостью выраженных отклонений, обнаруживающихся во всех видах психической деятельности (35, 33, 46).

Как закономерность психического развития детей с первичными и вторичными отклонениями Л.С. Выготский впервые в психологической науке рассматривал трудности их социальной адаптации, затруднения во взаимодействиях и взаимоотношениях таких детей с социальной средой. Т.А. Власова отмечает, что у детей данной категории наблюдается недостаточное развитие психических процессов, различные по характеру и глубине нарушения умственной деятельности, недостатки двигательной сферы, речевого развития, что приводит к нарушению познания окружающего мира, изменению способов коммуникации и нарушению средств общения, трудностям социальной адаптации и обеднению социального опыта (8, 5).

Л.С. Выготский указывал, что первым и наиболее частым осложнением, возникающим как вторичный синдром при умственной отсталости, оказывается недоразвитие высших психических функций. При этом недоразвитие высших психических функций не является обязательно связанным с картиной дебильности. Эти высказывания в полной мере могут быть отнесены и к недоразвитию речевой функции. Неверно считать, что все нарушения речи у умственно отсталых детей обусловлены той же причиной, что и умственная

отсталость, включаются в структуру ядерного нарушения познавательной деятельности при умственной отсталости (8).

Кроме того, у детей рассматриваемой категории речевые нарушения носят системный характер, т.е. речь страдает как целостная система, нарушаются все ее компоненты: фонетико-фонематическая сторона, лексический и грамматический строй, связная речь, по мнению Л.С. Волковой, Р.И. Лалаевой, В.И. Липаковой. А также, ученые отмечают несформированность как импрессивной, так и экспрессивной речи, наблюдаются нарушения как устной, так и письменной речи. Детям с легкой степенью умственной отсталости присущи все известные виды речевых расстройств (6).

Р.И. Лалаева отмечает, что нарушения речи у детей с интеллектуальными отклонениями имеют сложную структуру. Симптоматика и механизмы речевых расстройств определяются не только наличием общего, диффузного недоразвития мозга, что обуславливает системное нарушение речи, но и локальной патологией зон, имеющих непосредственное отношение к речи, что еще больше усложняет картину нарушений речи при умственной отсталости (28).

Экспериментально доказано, что у умственно отсталых школьников оказываются недостаточно сформированными многие операции и уровни порождения речевого высказывания (мотивационный, смысловой, языковой, сенсомоторный). При этом наиболее страдают высокоорганизованные, сложные уровни (смысловой, языковой), требующие в процессе функционирования речи высокой степени сформированности операций анализа, синтеза, абстрагирования, обобщения.

Исследования многих ученых (М.Ф. Гнездилов, Р.И. Лалаева, Е.Ф. Соботович и др.) показывают, что структура речевого дефекта у детей с незначительной умственной отсталостью является неоднородной (13, 28, 40).

Выявлено, что основными причинами недоразвития речи умственно отсталых детей являются: слабость замыкательной функции коры головного мозга, проявляющаяся в затрудненном формировании новых, особенно сложных условных связей; слабость процесса возбуждения, обуславливающая плохое замыкание новых условных связей, и слабость активного внутреннего торможения, влияющего на плохое качество дифференцировок; выраженная инертность нервных процессов; нарушение взаимодействия первой и второй сигнальных систем и недоразвитие второй сигнальной системы, как указывается в исследованиях Л.С. Выготского, С.Я. Рубинштейна и др. (8, 39).

М.С. Певзнер отмечает, что в силу указанных причин умственно отсталые дети начинают говорить позднее своих сверстников, поэтому к моменту поступления в школу их речевой опыт мал и неполноценен (35).

С.Л. Рубинштейн считает, что основная причина запоздалого и неполноценного развития речи заключается в замедленном формировании дифференцировочных условных связей. Умственно отсталые дети затрудняются в восприятии речи окружающих людей, долго не усваивают новых слов и словосочетаний, плохо дифференцирует сходные звуки, что приводит к многочисленным заменам, особенно согласных звуков. Кроме того, дети затрудняются в звуковом овладении словом, а из-за слабости фонематического анализа плохо различают на слух окончания слов, что препятствует усвоению грамматических форм.

Ученый отмечает, что при патологии корковой деятельности и замедленном образовании межанализаторных связей возникает противоположная зависимость: недостаточность слуховых восприятий тормозит улучшение произношения, а нечеткость произношения» препятствует улучшению качества слуховых восприятий (39).

Рядом авторов (Р.И. Лалаева, В.И. Лубовский, В.Г. Петрова и др.) выявлено, что для умственно отсталых детей свойственны замедленность темпа зрительных восприятий и суженный объем воспринимаемого материала. Из-за

этого речь, особенно на первоначальных этапах обучения, не может правильно и дифференцированно развиваться на основе конкретных представлений (28, 30, 36).

О.Н. Усановой установлено также, что «снижение скорости приема всех видов информации и уменьшение ее объема, поступающего за единицу времени, а также искажение первичной информации имеет место при нарушенном развитии вследствие поражения центральной нервной системы» (43).

Таким образом, замедленное, неполноценное развитие анализаторов приводит к тому, что при умственной отсталости, как правило, резко задерживается развитие речи. К тому времени, когда речь должна быть средством общения, обозначения и орудием мышления, она оказывается в крайне неразвитом состоянии. Первые отдельные слова у таких детей появляются в 2-3 года, а короткие, скудные и аграмматичные фразы - к 5-6 годам. К школьным годам дети оказываются с резким недоразвитием речи.

Проведенные В.И. Лубовским исследования развития словесной регуляции действий у детей с нарушением интеллекта показали, что общую закономерность составляют недостаточность и специфические особенности словесного опосредования. В этой связи он рассматривал дефектность словесного опосредования как одно из проявлений нарушения психического развития ребенка. Недостаточное участие словесной системы обнаруживается при этом как в регуляции произвольных реакций, так и в других видах психической деятельности детей. Это отрицательно влияет на процессы приема, переработки и хранения информации.

В.И. Лубовский при изучении словесной регуляции действий у детей указывает на возможность выработки новых условных связей без участия словесной системы или чаще при частичном опосредовании. При нормальном развитии значение этой способности все уменьшается, и все большую роль приобретает образование связей на основе опосредования словесной системой,

словесным обобщением. У детей с нарушением интеллекта эта способность имеет значение и в младшем школьном возрасте. Ее можно рассматривать как компенсаторный механизм, способствующий более легкому образованию условных связей (30).

Наличие этой особенности показывает, что развитие с нарушениями имеет закономерности, характеризующие как уровень отставания в развитии, так и уровень компенсации дефекта.

В исследованиях Р.И. Лалаевой показано, что явная непосредственная корреляция между степенью снижения интеллекта и уровнем речевого развития отсутствует. Так, среди детей с умственной отсталостью в степени дебильности встречаются дети как с очень низким уровнем речевого развития, с разнообразными нарушениями речи, так и со значительно более высоким уровнем владения речью (28).

В.Г. Петровой установлено, что различия в уровне речевого развития обусловлены комплексом причин, среди которых существенное значение имеют глубина и качественное своеобразие структуры дефекта, степень нарушения языковой способности, эмоционально-волевые особенности и влияние социального окружения (речевой среды) (36).

Таким образом, многие исследователи (Р.И. Лалаева, В.Г. Петрова, Ж.И. Шиф) указывают на имеющиеся у детей с интеллектуальной недостаточностью возможности овладения разными уровнями речи, подчеркивая тем самым важность поиска новых путей, разработки методики для школьных образовательных учреждений (28, 37, 50).

Исследования ученых (М.Ф. Гнездилов, Р.И. Лалаева, В.Г. Петрова и др.), направленные на выявление затруднений в овладении словарным запасом у школьников с умственной отсталостью, свидетельствуют о том, что активный словарь учащихся характеризуется следующими особенностями: бедностью; расплывчатость семантики слов; использованием слов, не несущих никаких значений; применением узкого круга хорошо знакомых слов, значение которых

при этом неоправданно расширяется или сужается; недостаточностью развития процессов обобщения; многочисленными вербальными заменами; нарушением процессов тематического отбора и семантического выбора слов при порождении речевого высказывания. Дети допускают характерные недочеты на этапе выбора слов, объединенных на основе отношений родства, ситуативной общности, синонимической, антонимической и гипонимической близости, что свидетельствует о нарушениях у них парадигматических структур языка, участвующих в процессе выбора слов в акте номинации. На этапе предикации четко прослеживается несовершенство синтагматических структур, участвующих в процессах языковой комбинаторики (13, 28, 37).

Многими авторами (Р.И. Лалаева, Е.Ф. Соботович и др.) выявлено, что у школьников, имеющих интеллектуальную недостаточность, страдает динамическая структуризация значения слов, нет правильной группировки слов при их усвоении. Лексика таких детей неточна по значению. Усматриваются функциональные замещения с неоправданным расширением или сужением значений слов, с многочисленными взаимозаменами (28, 40).

Р.И. Лалаева указывает, что повседневная речевая практика таких детей включает преимущественно слова, связанные с предметным окружением, так как по лексико-семантическому содержанию такие слова являются более доступными. У детей старшего возраста достаточно отчетливо обнаруживается ограниченность словаря, они не только не знают названий многих предметов и их частей, действий, но для них характерно и отсутствие соответствия между словом и образом. Обозначая предметы, дети с интеллектуальным недоразвитием часто смешивают слова одного рода, вида (28).

Неточности в употреблении слов у детей, имеющих интеллектуальную недостаточность, исследователи объясняют трудностями дифференциации как самих предметов, так и их обозначений. Вследствие слабости процесса дифференцировочного торможения дети легче воспринимают сходство предметов, чем их различие, поэтому они усваивают, прежде всего, общие и

наиболее конкретные признаки сходных предметов. Различия предметов усваиваются недостаточно, а обозначения не разграничиваются.

В словарном запасе глагольной лексики, составляющей предикативную основу предложения и являющейся ядром высказывания, преобладают слова, обозначающие действия, которые ребенок ежедневно выполняет или наблюдает (спать, мыть, умываться, купаться, одеваться, идти, бежать, есть, пить, убирать и др.), как отмечает Р.И. Лалаева. Употребляемые глаголы однообразны, число их ограничено. При этом характерно неточное их употребление, парафазии. Преобладающими в речи детей являются замены слов по семантическому сходству, характерны замены с диффузным, расплывчатым значением (ползет – идет, воркует – поет, чирикает – поет, вяжет – шьет, пашет – убирает, рычит – ревет, рычит – воет, лечит – уколы делает и т.д.). Вместо приставочных глаголов чаще всего детьми употребляются бесприставочные (ушел, пришел, перешел – шел). Наблюдаются также замены глаголов воспроизведением звукоподражаний (гогочет – га-га-га, кукарекает – ку-ка-ре-ку, каркает – кар-кар).

Пассивный глагольный словарь должен состоять из названий действий, которые ребенок совершает сам (сидит, стоит, ест, спит, бежит, прыгает, играет, гуляет, убирает, чистит, умывается, купается, одевается, раздевается, причесывается, подметает, копает, поливает, едет, кричит, говорит, строит, рисует, несет). Кроме того, ребенок должен знать названия действий, которые совершают близкие ему люди и которые он неоднократно наблюдал (читает, пишет, рисует, стирает, чинит, шьет, гладит и т.д.). У детей с нарушением интеллекта пассивный глагольный словарь по своему объему значительно меньше предметного словаря. Поэтому необходимо как можно раньше начинать обучать их понимать вопросы, задаваемые по поводу происходящих действий (28).

По мнению ряда авторов (Р.И. Лалаева, В.Г. Петрова, Н.В. Тарасенко), одной из выраженных особенностей речи детей с умственной отсталостью

является более значительное, чем в норме, расхождение в объеме пассивного и активного словаря. Дети понимают значения многих слов, объем их пассивного словаря близок к норме. Однако употребление слов в экспрессивной речи, актуализация словаря вызывают большие затруднения (28, 37, 42).

Экспериментальные исследования Л.И. Дмитриевой, направленные на изучение семантической организации словаря школьников с легкой умственной отсталостью, показали, что ассоциативные связи у учащихся в целом бедны, ограничены, как правило, слово имеет одну валентность, и только стереотипную (*едет* — «машина»; *одевает* - «брюки»). Известно, что валентность слов вызывает цепь ассоциаций, а это побуждает детей к называнию новых слов и способствует отбору слов по смыслу. С помощью валентности дети структурируют словосочетания, простые, а затем и более сложные предложения (15).

Особые трудности дети этой категории испытывают в выделении элементов слов (приставок, суффиксов), которые обладают общим значением. Игнорирование этих элементов не позволяет ребенку увидеть разницу в значении простых и производных слов (выехал — уехал, поехал и др.). В связи с этим дети усваивают лишь основное значение того или иного слова, не замечая изменения этого значения при добавлении к слову приставок или суффиксов.

По мнению автора, ограниченность запаса слов у детей с интеллектуальными нарушениями определяет медленный темп перехода от усвоения конкретных значений к языковым абстракциям и вполне может служить объяснением подобного рода трудностей в овладении минимумом состава лексических единиц единой смысловой группы. Скудный словарный запас больше всего отражается на организации семантических полей, снижая потребность детей в речевых контактах, в общении (15).

Таким образом, у детей с интеллектуальной недостаточностью отмечаются нарушения в развитии речевой деятельности и других психических

процессов, определяющих своеобразие лексической системы. Наиболее существенными и выраженными признаками недоразвития лексики этих детей является несформированность структуры значения слова, несоответствующий возрасту уровень организации семантических полей и несовершенство поиска слова, т.е. трудности актуализации словаря. Также отмечаются бедность предикативного словаря, использование глаголов дифференцированного значения, замены глаголов с приставками бесприставочными.

1.3. Анализ методических подходов по активизации предикативного словаря у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью

В психолого-педагогической литературе широко представлены приемы и методы работы по развитию предикативного словаря у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью можно проследить в научных работах многих авторов.

Анализ методического пособия Р.И. Лалаевой «Логопедическая работа в коррекционных классах» позволил определить основные направления работы и, соответственно, выделены следующие разделы:

1. Способы передвижения. Человек ходит, черепаха ползает, птица летает, лягушка прыгает, заяц скачет, рыба плавает.
2. Образование глаголов от звукоподражательных междометий. Голубь воркует, корова мычит, воробей чирикает, кошка мяукает, петух кукарекает, собака лает, курица кудахчет, свинья хрюкает, гусь гогочет, мышка пищит, утка крякает, волк воет, кукушка кукует, медведь рычит. А также, дверь скрипит, ветер свистит, машина гудит, дождь шумит, листья шелестят, ручей журчит.
3. Способы питания. Кошка лакает молоко, заяц грызет морковку, теленок сосет молоко, собака грызет кость, корова жует сено, курица клюет зерно и т.д.

4. Действия, связанные с профессиями. Учитель учит, доктор лечит, повар варит, уборщица убирает, маляр красит, художник рисует, продавец продает, парикмахер стрижет, шофер водит машину.

Кроме того, автор указывает на необходимость дифференциации в процессе логопедической работы следующих пар глаголов.

1. Дифференциация глаголов, близких по семантике: шить – вязать, класть – ставить, строить – чинить, чистить – под метать, нести – везти, мыть – стирать, лежать – спать, лежать – стоять.
2. Дифференциация возвратных и невозвратных глаголов: умывает – умывается, купает – купается, качает – качается, прячет – прячется, обувает – обувается, причесывает – причесывается, одевает – одевается.
3. Дифференциация глаголов, противоположных по значению: одеть – снять, поднять – опустить, бросить – поймать, найти – спрятать, положить – убрать, дать – взять.

Также, Р.И. Лалаева отмечает, что дифференциация глаголов осуществляется как в импрессивной, так и в экспрессивной речи. Для дифференциации в импрессивной речи детей просят показать на картинке то или иное действие. Кроме того, предлагается подобрать картинки в ответ на тот или иной вопрос. Для закрепления глаголов в экспрессивной речи автор предлагает использовать прием составления предложений (27).

Анализ программы по формированию активного словаря у детей с ограниченными возможностями путем развития понимания лексического значения слов Т.Ю. Васильевой «Словарик» позволил выделить следующие этапы по развитию предикативного словаря:

1. Подготовительный.
2. Основной
3. Заключительный

На первом этапе происходит развитие понимания значений слов детей с недоразвитием речи. Данный этап включает в себя 2 блока: развитие понимания различных значений слов и уточнение понятий «слово», «действие», «признак», «предложение» и т.д.

Второй этап направлен на формирование активного словаря путем понимания лексического значения слов и состоит из трех блоков.

Цель первого блока – формирование структуры значения слова, организация семантических полей. Этап подбора слов-действий в формировании семантического поля заключается в том, что детям предлагается соотнести название предмета с соответствующим действием и предназначением. Например, к слову «автобус» подбираются слова-действия: едет, стоит, мчится и т.д. Работу над развитием семантического поля глаголов автор рекомендует осуществлять следующим образом:

- подбор слов-предметов к действию («идет» – человек, собака, кот, часы...);
- подбор синонимов и антонимов к глаголам.

Таким образом, дети совместно с логопедом учатся формировать периферию семантического поля, то есть смысловые оттенки, соотношение родового и видового значений, соотношение определенного предмета с признаками и действиями.

Цель второго блока заключается в развитии лексико-семантических ассоциаций у детей с ограниченными возможностями.

В процессе развития речи всегда очень важно формировать ассоциативные связи, играющие очень важную роль в обогащении словарного запаса. Поэтому работу в данном направлении Т.Ю. Васильева предлагает строить с учетом возможностей детей с ограниченными возможностями по выявлению разносторонних связей определенного слова с другими словами лексикона.

Здесь закрепляются в речи ребенка те связи, которые обеспечивали бы заменяемость какого-либо слова в высказывании, могли бы принадлежать к определенной семантической группе (существительных, прилагательных, глаголов). Слова, предъявляемые детям, подобраны автором так, чтобы стимулировать поиск наиболее точных, наиболее подходящих слов, помогающих образовывать и изменять слова, строить словосочетания, предложения.

Для построения ассоциативного поля детям предлагается слово-стимул, на которое они должны сообщить ассоциации, как отмечает автор.

Первоначально используются предметы окружающей обстановки. Показывается предмет или называется существительное и детям необходимо подобрать соответствующее ему слово-существительное (например, стул – «мебель», игрушка – «кукла» и т.д.). Отсюда, слово-стимул и слово-реакция отличаются не более чем одним дифференциальным признаком, выражающим различные отношения (род, вид, пространство, время).

Дальше работа по развитию ассоциаций переходит на более сложный уровень. Подбираются слова-стимулы так, чтобы ассоциации связывали его со словом-реакцией:

- существительное связывается с прилагательным (мяч – «круглый»);
- прилагательное связывается с существительным (стеклянный – «стакан»);
- существительное – с глаголом (кошка – «мяукает»);
- глагол – с существительным (порхает – «бабочка»).

Таким образом, у детей формируется синтагматические конструкции, в которых слово-стимул и слово-реакция составляют согласованные словосочетания.

Кроме того, формирование ассоциаций осуществляется через построение семантических полей, синонимических и антонимических рядов по именам существительным, прилагательным, глаголам, что в конечном итоге определяет значительное расширение словаря детей с ограниченными возможностями.

В третьем блоке основной целью является развитие словаря антонимов и синонимов.

На первом этапе дети знакомятся с понятиями «слова-враги» и «слова-друзья» без называния терминологии (синонимы, антонимы).

В дальнейшем детям предлагается подобрать синонимы к словосочетаниям, что осуществляется следующим образом: детям называются словосочетания (например, снег идет, человек идет, весна идет), обращается внимание на то, что неинтересно слушать, когда повторяется одно и то же слово и просят его заменить. Дети подбирают слова близкие по смыслу (наступает, движется, шагает). Дети приходят к выводу, что одно действие можно называть разными словами.

Для того чтобы дети научились сопоставлять, т.е. подбирать антонимы, подбираются пары предметов с ярко выраженными контрастными признаками (длинный – короткий карандаш). Затем при показе интонацией подчеркивается их качественная противоположность и просят показать детей предмет по названному признаку. Задания могут варьировать, например, детям предлагается распределить на пары ряд предметов (чистый – грязный стакан, глубокая – мелкая тарелка, большой – маленький мяч и т.д.). По такому же принципу осуществляется обучение детей глагольным формам антонимии, а также именам существительным.

Цель третьего (заключительного) этапа заключается в закреплении, то есть активизации словаря.

На последнем этапе существенное значение придается закреплению словаря в речи детей с помощью игровых приемов. Итак, детям предлагаются различные игры и упражнения для закрепления полученных знаний, а также активизации словаря разных авторов (3).

А.Г. Зикеев в научных работах выделяет следующие уровни в работе над лексической основой речевой деятельности учащихся:

1. Формирование словаря. На этом уровне проводится словарная работа в условиях глубокого недоразвития речи, когда учащиеся имеют минимальный словарный запас и не в состоянии производить звукобуквенное структурирование слова.

2. Лексико-семантическая коррекция словарного запаса. У учащихся имеется словарь в рамках отдельных предложений, но слова употребляются неправильно по своим лексико-грамматическим характеристикам (смешение значений слов, замещение частей речи и др.)

3. Уточнение словаря. На данном уровне автор предлагает проводить работу по развитию у учащихся точности и выразительности при использовании словарного запаса; уточнению значений словообразующих структур, устранению ошибок в лексических сочетаниях и при употреблении многозначных слов.

4. Обогащение словаря за счет усвоения новых, ранее неизвестных учащимся слов на основе тематической их группировки и определения словообразовательной ценности; усвоение лексической синонимии и слов с переносным или абстрактным значением.

5. Активизация словаря за счет использования его коммуникативных возможностей при включении в диалогическую речь, пересказы, изложения и в другие виды связной речи. А.Г. Зикеев отмечает, что для активизации лексического состава слово должно быть правильно воспринято в контексте, должны быть поняты оттенки его значения, кроме того слово должно войти в активный словарь ребенка и воспроизводиться в нужных случаях при общении (21).

А.В. Егорова выделяет следующие направления работы по активизации предикативного словаря: формирование структуры значения слова; развитие лексической системности; формирование синтагматических связей слова; формирование эпидигматических связей слова.

Содержание логопедической работы, направленной на формирование структуры значения слова, заключалось в следующем:

- совершенствование денотативного компонента значения слова;
- развитие сигнификативного (понятийного) компонента лексического значения; формирование умения толковать значение слова;
- активизация структурного компонента;
- уточнение контекстуального компонента семантики слов.

Автор отмечает, что закрепление связи между конкретным предметом (денотатом), действием и их словесным обозначением происходит с учетом трех составляющих: уточнением и закреплением акустического, артикуляционного и ритмического представления о слове.

А.В. Егорова сначала предлагает использовать для восприятия и воспроизведения серии из одинакового количества ударов, далее давать серии из различного количества ударов (слабые и сильные удары с короткими и длинными промежутками). Воспроизведение ритмического рисунка осуществлять кистью руки, одним пальцем или барабанной палочкой. Обязательным условием, по мнению автора, является включение в данную деятельность как правой, так и левой руки, поскольку морфологическое и функциональное формирование речевых областей в коре головного мозга совершается под влиянием кинестетических импульсов от обеих рук.

Формирование ритмической основы слоговой структуры слова предполагает использование приемов ритмизации слов с помощью введения внешней схемы ритма, как отмечает автор. В качестве внешней схемы выступают следующие методы: отхлопывание, отстукивание, пропрыгивание.

Развитие ритмических способностей у детей с интеллектуальной недостаточностью подготавливает учащихся к работе над звуко-слоговой структурой слова, ударением и интонационной выразительностью. Кроме того, овладение ритмической организацией слова способствует развитию у детей способности устанавливать синтагматические связи.

Далее, по мнению А.В. Егоровой, работа над звуко-слоговой структурой слова предполагает развитие фонематического восприятия, закрепление правильного произношения звуков, коррекцию звукопроизношения, воспитание готовности к первоначальным навыкам звукового анализа и синтеза. Для восприятия звукового образа слова, его морфем и их места в слове использовались интонационные выделения окончания слов и опора на зрительный образ морфем.

С целью развития денотативного компонента в структуре лексического значения слова автор предлагает использовать следующие приемы: называние слова с показом соответствующего предмета, действия или их изображения; выбор картинки, соответствующей данному слову, и, наоборот, выбор слова, подходящего к названию картинки и др.

Для развития сигнификативного компонента значения слова А.В. Егорова рекомендует использовать такие приемы, как классификация предметов по типу обобщений; различение однородных предметов или их групп по назначению; исключение лишнего слова из логического ряда и др.

Для развития структурного компонента значения слова используются следующие приемы: подбор к слову-предмету слова-действия, признака; сравнение противоположных явлений и обозначение их словами- антонимами; определение родо-видовых отношений предмета и др.

По мнению А.В. Егоровой, содержание логопедической работы, направленной на формирование синтагматических связей предполагает уточнение значения и функций слова в речевом потоке, в словосочетаниях, предложениях, освоение нормативных моделей словоформ в составе словосочетаний, предложений.

Формирование и закрепление синтагматических связей включает работу над употреблением слов в словосочетаниях и предложениях. Так, учащимся предлагается придумать с указанным словом словосочетание, предложение, подобрать к слову-предмету слово-действие или слово-признак и т.д.

Формирование синтагматических связей предполагает точное употребление слова в речевом потоке, в словосочетаниях и предложениях.

Коррекционно-логопедическая работа над словосочетанием направлена на закрепление двухкомпонентных глагольных и именных словосочетаний и включает упражнения со следующими конструкциями:

- существительное и прилагательное {красный помидор; зеленый огурец);
- существительное в именительном падеже и существительное в косвенном падеже {воротник рубашки; уши зайца)',
- глагол и существительное в винительном падеже без предлога {шьет платье; варит овощи)',
- глагол и существительное в косвенном падеже без предлога {гладит утюгом; пишет ручкой)',
- глагол и предложно-падежная конструкция {покупает в магазине; идет в школу).

Овладение словосочетаниями позволяет расширить и уточнить синтагматические связи между словами, валентность слов, как отмечает А.В. Егорова. Развитие валентности глагола осуществляется как в словосочетаниях, так и в предложениях. Закрепление правил грамматического строя речи способствует усвоению усложняющейся структуры предложения: от простого нераспространенного к распространенному предложению.

С целью закрепления у детей понимания смысловых оттенков приставок и суффиксов, автор предлагает использовать в игровой форме следующие упражнения: образование имен существительных и глаголов с помощью разных приставок от одного корня; образование существительных и прилагательных с помощью суффиксов.

Заключительное место в работе по данному направлению автор отводит актуализации вновь образованных слов в предложении. Детям предлагается составлять предложения разными способами: по вопросам педагога, по

образцу, по схеме из разрозненных слов, по опорным словам, по картинке, по заданной теме.

Таким образом, анализ литературы показывает, что в настоящее время авторами разработана проблема развития глагольной лексики у детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью. На наш взгляд необходимо акцентировать внимание на заданиях, которые направлены на развитие не только количественного, но и качественного состава предикативного словаря учащихся (16).

Вывод по Главе I.

В результате анализа психолого-педагогической литературы можно сделать вывод, что формирование лексического строя в онтогенезе определяется, прежде всего, зрелостью мозговых структур, уровнем интеллектуального развития ребенка, тесно связано с состоянием высших психических функций, таких как мышление, восприятие, память, внимание, а также развитием представлений ребенка об окружающих предметах и явлениях в процессе речевой и неречевой деятельности. При нормальном развитии речи в возрасте 1 года 10 месяцев – 2 лет начинается процесс вычленения ребёнком морфологических элементов в воспринимаемом им языковом материале. У глаголов дети начинают употреблять окончания 2-го лица повелительного наклонения, 3-го лица настоящего времени, инфинитив. С 2-х лет ребенком усваивается число в изъявительном наклонении, изменение по лицам, настоящее и прошедшее время. С 2-х лет 6 месяцев усваиваются все формы возвратных глаголов и большинство приставок, но на месте общих приставок иногда употребляются другие, «унификация» приставок. С 3 до 4-х лет в глагольной лексике отмечается частые нарушения в основах, частицы не опускаются, возникают неологизмы с использованием приставок. С 4 до 6-и лет нарушается чередование в основах глаголов при создании новых форм.

В результате анализа психолого-дефектологической литературы можно сделать вывод, что у детей с интеллектуальной недостаточностью отмечается нарушение понимания и употребления глаголов. Глагол как важнейшая лексико-грамматическая группа в словаре несет две функции — название действий и организация предложения. При нарушении интеллекта часто искаженно развивается и та и другая его функция.

В глагольном словаре младших школьников с нарушением интеллекта преобладают слова, обозначающие действия, которые ребенок ежедневно выполняет или наблюдает. Большую сложность представляют для детей-олигофренов усвоение и использование глаголов с приставками. Также отмечается неумение детей дифференцировать некоторые действия, что в ряде случаев приводит к использованию глаголов более общего, недифференцированного значения, к выбору глаголов другого значения. Наблюдаются также замены глаголов воспроизведением звукоподражаний животных.

Также, нами были проанализированы методические разработки по активизации предикативного словаря у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью Р.И. Лалаевой, Т.Ю. Васильевой, А.Г. Зикеева, А.В. Егоровой.

ГЛАВА II ОРГАНИЗАЦИОННО–СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ РАБОТЫ ПО АКТИВИЗАЦИИ ПРЕДИКАТИВНОГО СЛОВАРЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

2.1. Организация и проведение исследования уровня развития предикативного словаря у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью

После анализа литературы по проблеме исследования, нами был проведен эксперимент.

Экспериментальное исследование проводилось на базе МКОУ ОШ №30 г. Белгорода., в исследовании приняло участие 10 учащихся (3 девочки и 7 мальчиков), в возрасте 9-11 лет, с диагнозом нарушения письма и чтения, обусловленные системным недоразвитием речи.

Цель исследования — изучить уровень развития предикативного словаря младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

Задачи экспериментального исследования:

- Изучить показатели умения подбирать слова-действия к существительному;
- Выявить уровень умения образовывать глаголы префиксальным способом;
- Определить степень умения изменять глаголы по числам;
- Исследовать уровень дифференцирования близких по значению глаголов;
- Изучить умение образовывать глаголы совершенного вида.

На основе методик обследования речи ряда авторов (Г.А. Волкова, Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина) нами была разработана программа по обследованию предикативного словаря у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью (7, 45). В данную программу были

включены 8 методик (методика 1 «Кто как передвигается»; методика 2 «Кто как голос подает»; методика 3 «Кто как ест»; методика 4 «Кто что делает»; методика 5 «Называние глаголов, близких по значению»; методика 6 «Приставочные глаголы»; методика 7 «Образование глаголов совершенного вида»; методика 8 «Множественное число глаголов»), которые позволили решить поставленные задачи. Данные методики представлены в Приложении 1.

За выполнение всех методик максимальная оценка 94 балла.

Выводы об уровне развития

85-94 баллов — высокий;

70-84 баллов — средний;

50-69 баллов — низкий;

1-49 баллов — очень низкий.

На основании проведенного эксперимента были получены следующие результаты, которые представлены в виде таблиц (2.1., 2.2., 2.3., 2.4., 2.5., 2.6., 2.7., 2.8., 2.9.) и рисунков (2.1., 2.2., 2.3., 2.4., 2.5., 2.6., 2.7., 2.8., 2.9.).

В таблице 2.1. и рис. 2.1. указаны результаты выполнения по методике «Кто как передвигается».

Таблица 2.1.

Результаты выполнения методики «Кто как передвигается».

| № | Ф. И. ребенка | Кол-во баллов | Уровень развития |
|-----|---------------|---------------|------------------|
| 1. | Дарина П. | 11 | высокий |
| 2. | Вика Т. | 9 | средний |
| 3. | Вика Д. | 9 | средний |
| 4. | Паша Д. | 7 | низкий |
| 5. | Лева З. | 7 | низкий |
| 6. | Максим К. | 9 | средний |
| 7. | Миша Н. | 11 | высокий |
| 8. | Данил Д. | 9 | средний |
| 9. | Сергей В. | 9 | средний |
| 10. | Леша С. | 8 | средний |

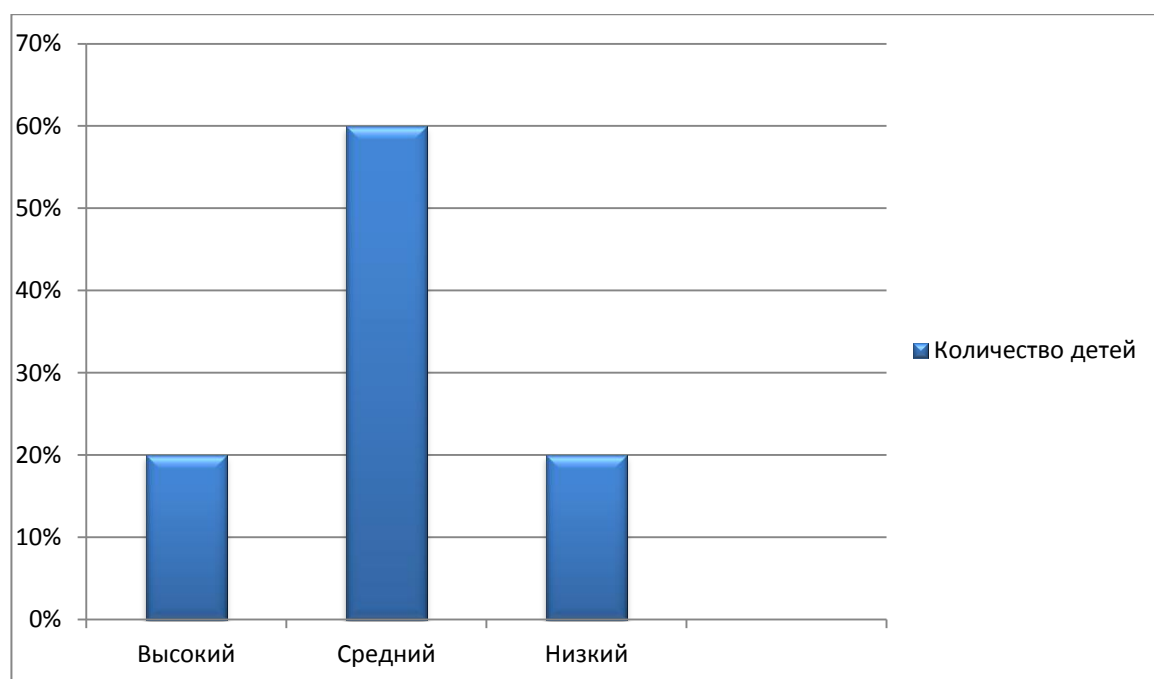


Рис. 2.1. Сравнительная характеристика результатов методики «Кто как передвигается».

Как видно из таблицы 2.1. и рисунка 2.1. уровень развития предикативного словаря, обозначающего способы передвижения животных у большинства детей средний. Двое детей (20%) показали низкий уровень развития глаголов, обозначающих действия животных, а именно заменили глаголы сходными по семантическому сходству. Шесть человек (60%) показали средний результат, а именно затруднение вызвал способ передвижения лошади. Двое детей показали высокий уровень развития глаголов, для них задание не вызвало затруднений.

Вывод: полученные данные свидетельствуют о том, что у детей с интеллектуальной недостаточностью средний уровень развития предикативного словаря, обозначающего способы передвижения животных, т.к. с детьми ведется систематическая работа по обогащению словаря в данном направлении со ступени дошкольного образования.

Результаты, полученные при выполнении методики «Кто как голос подает», представлены в таблице 2.2. и рис. 2.2.

Таблица 2.2.

Результаты выполнения методики «Кто как голос подает».

| № п/п | Ф. И. ребенка | Кол-во баллов | Уровень развития |
|-------|---------------|---------------|------------------|
| 1. | Дарина П. | 9 | низкий |
| 2. | Вика Т. | 10 | низкий |
| 3. | Вика Д. | 8 | низкий |
| 4. | Паша Д. | 10 | низкий |
| 5. | Лева З. | 5 | очень низкий |
| 6. | Максим К. | 15 | средний |
| 7. | Миша Н. | 17 | высокий |
| 8. | Данил Д. | 16 | высокий |
| 9. | Сергей В. | 14 | средний |
| 10. | Леша С. | 7 | низкий |

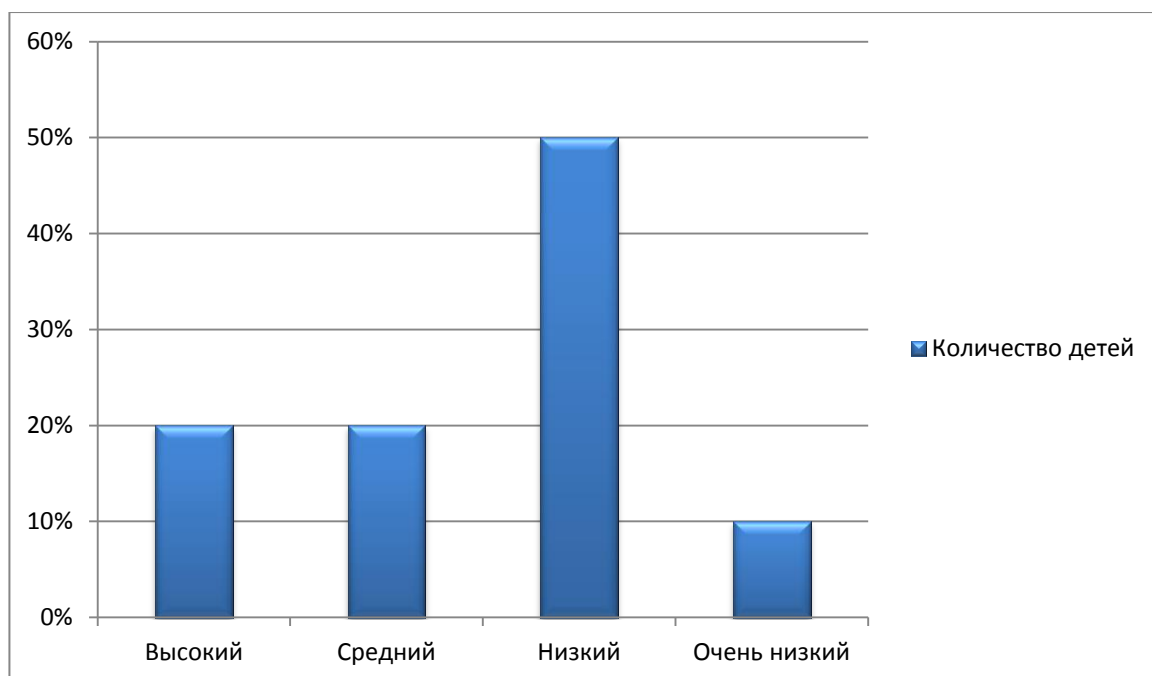


Рис. 2.2. Сравнительная характеристика результатов методики «Кто как голос подает».

По данным таблицы 2.2. и рисунка 2.2. словарь глаголов, образованных от звукоподражательных междометий у детей с интеллектуальной недостаточностью находится на низком уровне, а именно пятеро детей (50%) называли звукоподражания и не могли образовать глагол. Двое детей (20%) правильный глагол называли только с помощью взрослого по аналогии и показали средний уровень. Двое детей (20%) показали высокий уровень развития, а именно быстро образовывали по аналогии, один ребенок (10%) показал очень низкий результат, не смог образовать глаголы по аналогии, называл звукоподражания или другие действия, которые животные могут выполнять.

Вывод: полученные данные свидетельствуют о том, что у детей с нарушениями интеллекта низкий уровень умения образовывать глаголы от звукоподражательных междометий т.к. прослеживается несовершенство синтагматических структур, участвующих в процессах языковой комбинаторики.

В таблице 2.3. и рис. 2.3. указаны результаты выполнения по методике «Кто как ест».

Таблица 2.3.

Результаты выполнения методики «Кто как ест».

| № | Ф. И. ребенка | Кол-во баллов | Уровень развития |
|-----|---------------|---------------|------------------|
| 1. | Дарина П. | 6 | низкий |
| 2. | Вика Т. | 0 | очень низкий |
| 3. | Вика Д. | 2 | очень низкий |
| 4. | Паша Д. | 2 | очень низкий |
| 5. | Лева З. | 2 | очень низкий |
| 6. | Максим К. | 4 | низкий |
| 7. | Миша Н. | 0 | очень низкий |
| 8. | Данил Д. | 2 | очень низкий |
| 9. | Сергей В. | 6 | низкий |
| 10. | Леша С. | 4 | низкий |

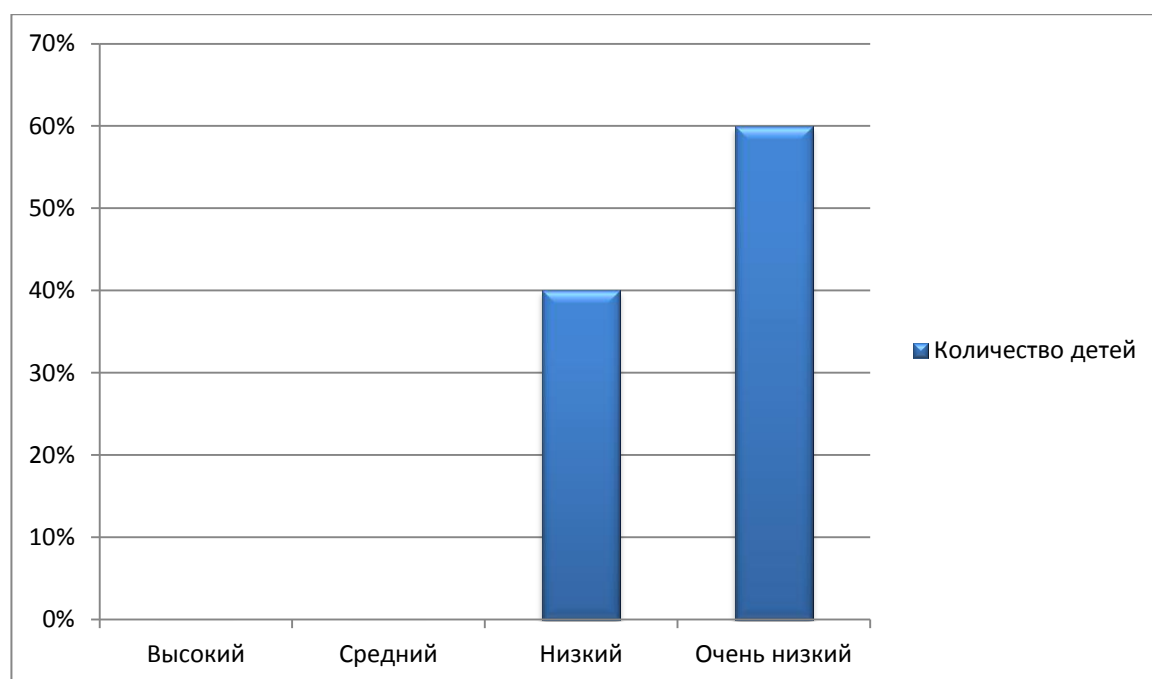


Рис. 2.3. Сравнительная характеристика результатов методики «Кто как ест».

Как видно из таблицы 2.3. и рисунка 2.3. уровень развития глагольного словаря, обозначающего обозначаящие способы питания у большинства детей (60%) очень низкий, а именно дети отвечали «ест, кушает». Трое детей (30%) показали низкий уровень развития глаголов, обозначающих способы питания животных, а именно заменили глаголы сходными по семантическому сходству.

Вывод: полученные данные свидетельствуют о том, что у школьников с интеллектуальной недостаточностью очень низкий уровень развития предикативного словаря, обозначающего способы питания, вследствие слабости процесса дифференцировочного торможения из-за чего дети легче воспринимают сходство предметов, чем их различие, поэтому они усваивают, прежде всего, общие и наиболее конкретные признаки сходных действий и предметов.

Результаты, полученные при выполнении методики «Кто что делает», представлены в таблице 2.4. и рис. 2.4.

Таблица 2.4.

Результаты выполнения методики «Кто что делает».

| № | Ф. И. ребенка | Кол-во баллов | Уровень развития |
|-----|---------------|---------------|------------------|
| 1. | Дарина П. | 9 | средний |
| 2. | Вика Т. | 6 | низкий |
| 3. | Вика Д. | 10 | средний |
| 4. | Паша Д. | 7 | низкий |
| 5. | Лева З. | 8 | средний |
| 6. | Максим К. | 10 | средний |
| 7. | Миша Н. | 4 | низкий |
| 8. | Данил Д. | 6 | низкий |
| 9. | Сергей В. | 12 | высокий |
| 10. | Леша С. | 7 | низкий |

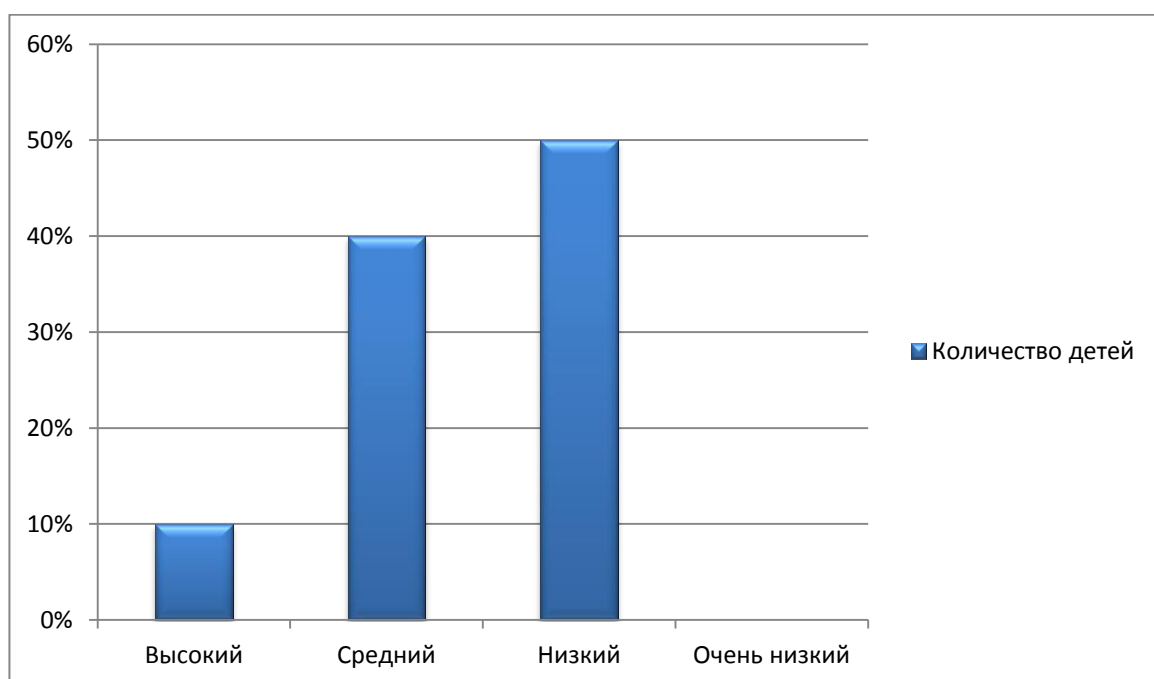


Рис. 2.4. Сравнительная характеристика результатов методики «Кто что делает».

По данным таблицы 2.4. и рисунка 2.4. у детей с умственной отсталостью словарь действий разных профессий находится на низком уровне. Пятеро детей (50%) называли действия, изображенные на картинках, не связывая их с профессиями (напр. доктор смотрит, учитель показывает) Четверо детей (40%) показали средний результат, а именно давали правильный ответ на большинство вопросов, но у них также отмечается восприятие конкретной ситуации на картинках. Один ребенок (10%) показал высокий уровень развития, а именно дал большинство правильных ответов на предъявляемые задания.

Вывод: полученные данные свидетельствуют о том, что у детей с нарушениями интеллекта низкий уровень развития словаря глаголов, связанных с профессиями т.к. у младших школьников отмечается конкретно-образный характер мышления, следовательно при решении мыслительных задач дети опираются на реальные предметы или их изображение, не обращая внимание на ситуацию в целом.

При выполнении методики «Называние глаголов, близких по значению» получили результаты, которые представлены в таблице 2.5. и рис. 2.5.

Таблица 2.5.

Результаты выполнения методики «Называние глаголов, близких по значению».

| № | Ф. И. ребенка | Кол-во баллов | Уровень развития |
|-----|---------------|---------------|------------------|
| 1. | Дарина П. | 8 | средний |
| 2. | Вика Т. | 2 | очень низкий |
| 3. | Вика Д. | 10 | средний |
| 4. | Паша Д. | 6 | низкий |
| 5. | Лева З. | 0 | очень низкий |
| 6. | Максим К. | 8 | средний |
| 7. | Миша Н. | 4 | низкий |
| 8. | Данил Д. | 5 | низкий |
| 9. | Сергей В. | 2 | очень низкий |
| 10. | Леша С. | 4 | низкий |

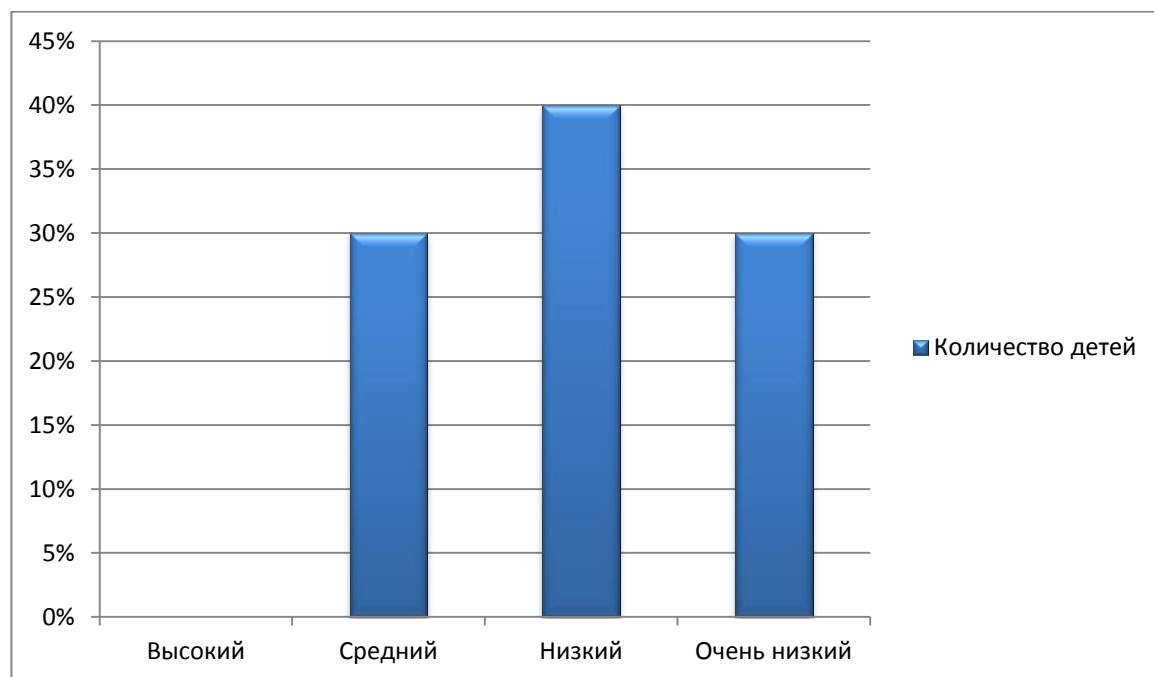


Рис. 2.5. Сравнительная характеристика результатов методики «Называние глаголов, близких по значению»

По данным таблицы 2.5. и рисунка 2.5. дети не различают глаголы близкие по значению. Трое детей (30%) показали очень низкий результат, а именно на вопросы к первой серии картинок отвечали «готовит» или «варит», четверо (40%) — низкий, а именно правильно назвали действие на первых картинках двух серий, трое детей показали средний результат, а именно давали больше половины правильных ответов.

Вывод: большая часть детей (70%) показала низкий и очень низкий результат, потому что у детей отмечаются функциональные замещения с неоправданным расширением или сужением значений слов, с многочисленными взаимозаменами.

Результаты, полученные при выполнении методики «Приставочные глаголы», представлены в таблице 2.6. и рис. 2.6.

Таблица 2.6.

Результаты выполнения методики «Приставочные глаголы».

| № | Ф. И. ребенка | Кол-во баллов | Уровень развития |
|-----|---------------|---------------|------------------|
| 1. | Дарина П. | 2 | очень низкий |
| 2. | Вика Т. | 2 | очень низкий |
| 3. | Вика Д. | 8 | средний |
| 4. | Паша Д. | 8 | средний |
| 5. | Лева З. | 2 | очень низкий |
| 6. | Максим К. | 8 | средний |
| 7. | Миша Н. | 4 | низкий |
| 8. | Данил Д. | 8 | средний |
| 9. | Сергей В. | 5 | низкий |
| 10. | Леша С. | 2 | очень низкий |

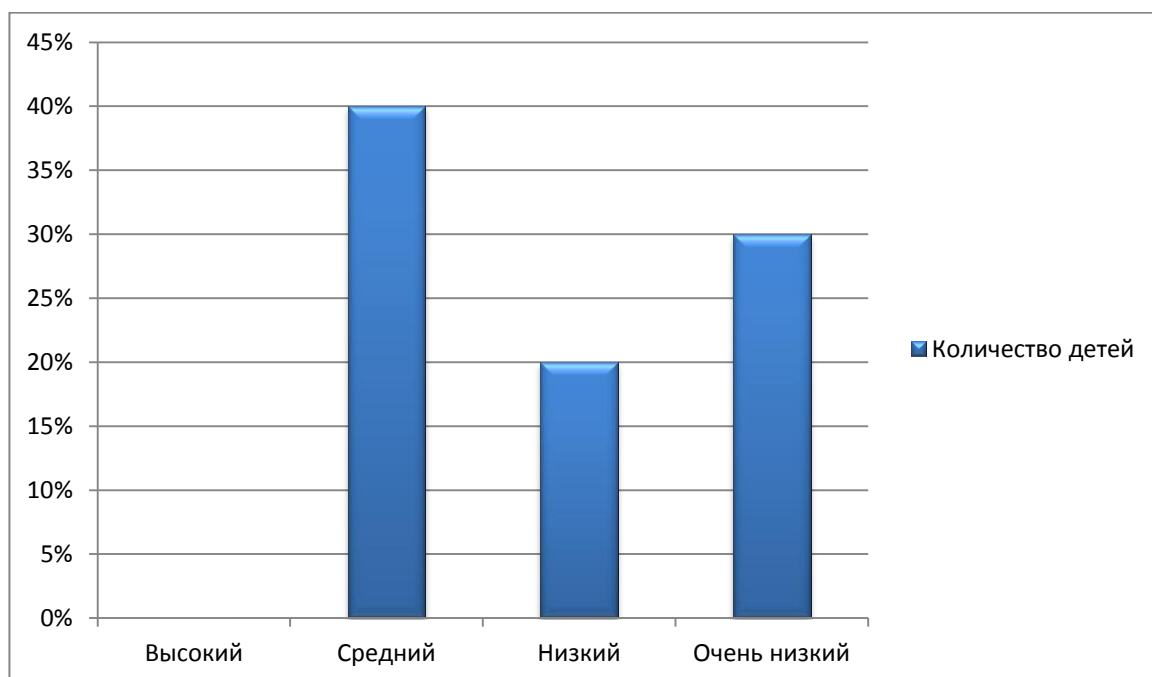


Рис. 2.6. Сравнительная характеристика результатов методики «Приставочные глаголы».

По данным таблицы 2.6. и рисунка 2.6. видно, что употребление приставочных глаголов у детей с интеллектуальной недостаточностью

вызывает затруднение и находится на низком уровне. Трое детей (30%), показавшие очень низкий результат, отвечали на вопросы «идет», два ребенка (20%) - низкий уровень, путали приставки, остальные четверо (40%) допускали единичные ошибки и показали средний результат.

Вывод: полученные данные свидетельствуют о том, что школьники с нарушениями интеллекта затрудняются использовать приставочные глаголы т.к. дети усваивают лишь основное значение слов, не замечая изменения смысла при добавлении к слову приставок.

В ходе выполнения методики «Образование глаголов совершенного вида» были получены следующие результаты, представленные в таблице 2.7. и рис. 2.7.

Таблица 2.7.

Результаты выполнения методики «Образование глаголов совершенного вида».

| № | Ф. И. ребенка | Кол-во баллов | Уровень развития |
|-----|---------------|---------------|------------------|
| 1. | Дарина П. | 6 | средний |
| 2. | Вика Т. | 8 | высокий |
| 3. | Вика Д. | 6 | средний |
| 4. | Паша Д. | 6 | средний |
| 5. | Лева З. | 0 | очень низкий |
| 6. | Максим К. | 6 | средний |
| 7. | Миша Н. | 5 | низкий |
| 8. | Данил Д. | 2 | очень низкий |
| 9. | Сергей В. | 5 | низкий |
| 10. | Леша С. | 4 | низкий |

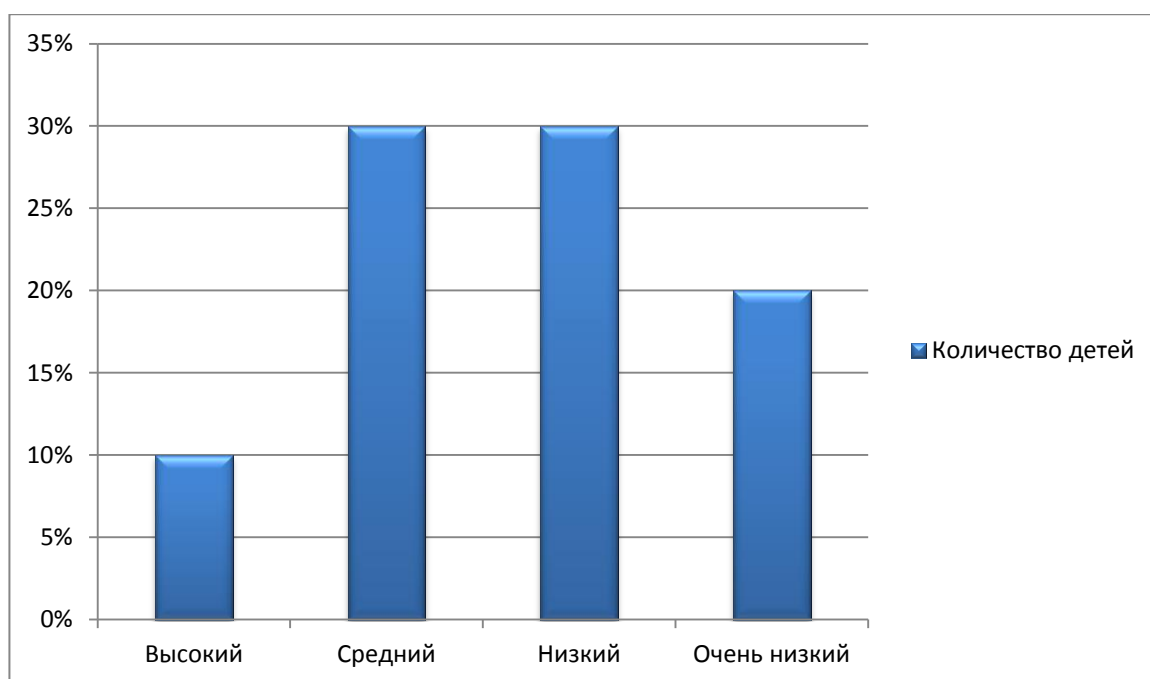


Рис. 2.7. Сравнительная характеристика результатов методики «Образование глаголов совершенного вида»

По данным таблицы 2.7. и рисунка 2.7. один ученик (10%) показал высокий результат, трое детей (30%) показали средний результат, а именно не смогли дать правильный ответ к первой картинке. Трое детей (30%) показали низкий результат, а именно допускали ошибки при назывании первых двух картинок, два ученика (20%) — очень низкий результат, а именно давали большинство неправильных ответов.

Вывод: большая часть детей (60%) показала низкий и очень низкий результат, потому что дети не могли абстрагироваться от конкретной ситуации, изображенной на картинке, в следствие преобладания конкретно-образного мышления.

В таблице 2.8. и рис. 2.8. указаны результаты выполнения по методике «Множественное число глаголов».

Таблица 2.8.

Результаты выполнения методики «Множественное число глаголов».

| № | Ф. И. ребенка | Кол-во баллов | Уровень развития |
|-----|---------------|---------------|------------------|
| 1. | Дарина П. | 7 | средний |
| 2. | Вика Т. | 8 | средний |
| 3. | Вика Д. | 4 | низкий |
| 4. | Паша Д. | 8 | средний |
| 5. | Лева З. | 6 | средний |
| 6. | Максим К. | 7 | средний |
| 7. | Миша Н. | 8 | средний |
| 8. | Данил Д. | 8 | средний |
| 9. | Сергей В. | 4 | низкий |
| 10. | Леша С. | 4 | низкий |

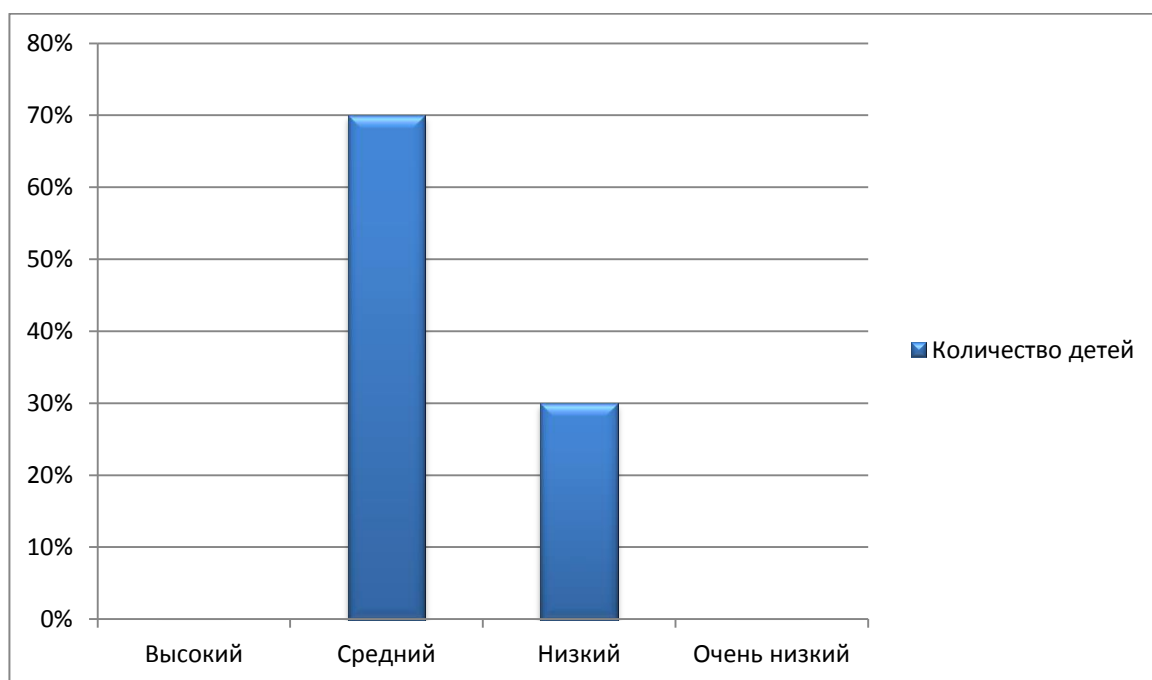


Рис. 2.8. Сравнительная характеристика результатов методики «Множественное число глаголов».

Как видно из таблицы 2.8. и рисунка 2.8. уровень развития навыков словоизменения глаголов у большинства детей (70%) средний, а именно дети

употребляли неправильную грамматическую форму слова или путали окончания глаголов. Трое детей (30%) показали низкий уровень навыков изменения глаголов, а именно заменяли глаголы сходными по семантическому сходству.

Вывод: полученные данные свидетельствуют о том, что у школьников с интеллектуальной недостаточностью средний уровень развития навыков словоизменения, т.к. навыки словоизменения являются более легкими и усваиваются быстрее, чем навыки словообразования.

Таким образом, обобщив полученные данные, можно сделать следующие выводы об уровне развития глагольного словаря у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью, представленные в таблице 2.9. и рис. 2.9.

Таблица 2.9.

Результаты «Уровень развития предикативного словаря».

| № п/п | Ф. И. ребенка | Кол-во баллов | Уровень развития |
|-------|---------------|---------------|------------------|
| 1. | Дарина П. | 58 | низкий |
| 2. | Вика Т. | 45 | очень низкий |
| 3. | Вика Д. | 57 | низкий |
| 4. | Паша Д. | 54 | низкий |
| 5. | Лева З. | 30 | очень низкий |
| 6. | Максим К. | 67 | низкий |
| 7. | Миша Н. | 53 | низкий |
| 8. | Данил Д. | 56 | низкий |
| 9. | Сергей В. | 57 | низкий |
| 10. | Леша С. | 40 | очень низкий |

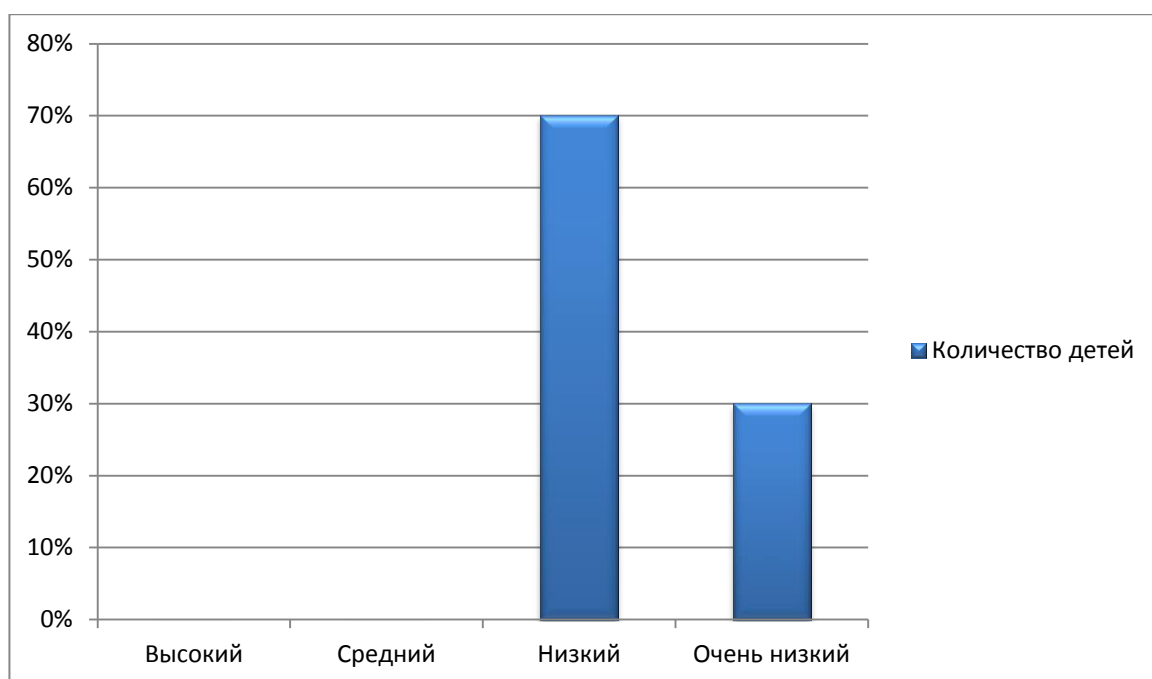


Рис. 2.9. Сравнительная характеристика «Уровень развития предикативного словаря».

Таким образом, полученные результаты в ходе экспериментального исследования в экспериментальной группе указывают на то, что 7 учащихся (70%) находятся на низком уровне развития предикативного словаря. Для них характерны ограниченность использования глаголов в активном словаре, применением узкого круга хорошо знакомых слов, значение которых при этом неоправданно расширяется или сужается, многочисленные семантические замены. Очень низкий уровень развития показали 3 детей (30%). Для них характерны бедность предикативного словаря, расплывчатость семантики слов, применением ограниченного количества хорошо знакомых слов, трудности образования и изменения глаголов по заданию.

2.2. Методические рекомендации по активизации предикативного словаря у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью

На основе анализа специальной литературы и полученных данных в ходе экспериментального исследования были разработаны методические

рекомендации по активизации предикативного словаря у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью, состоящая из трех этапов. При разработке методических рекомендаций мы учитывали особенности познавательного и речевого развития детей с нарушениями интеллекта. В методических рекомендациях были учтены общедидактические принципы (сознательность и активность в обучении, наглядность, доступность, систематичность и последовательность, индивидуальный подход и др.) и специальные коррекционные принципы (системность, комплексность, учет причин, механизмов и структуры речевого дефекта, дифференцированный подход и др.).

Работу по предложенной программе рекомендуется проводить поэтапно в форме подгрупповых и индивидуальных занятий.

Первый этап – подготовительный, направленный на развитие навыков восприятия и воспроизведения ритмов, фонематических процессов. В связи с тем, что на начальной стадии формирования речи семантическую нагрузку несут именно ритм и интонация и только в дальнейшем звуковой рисунок слова, в структуру логопедических занятий были включены упражнения на развитие восприятия и воспроизведения ритмических структур различной модальности. Помимо этого, развитый фонематический слух является основной составляющей развития речи.

Для развития навыков восприятия и воспроизведения ритмов необходимо выполнять ритмические серии различной сложности правой и левой рукой:

- серии из одинакового количества ударов,
- серии из различного количества ударов (слабые и сильные удары с короткими и длинными промежутками).

А также упражнения на ритмизацию слов с помощью введения внешней схемы ритма:

- отхлопывание
- отстукивание

- пропрыгивание

Рекомендуем использовать упражнение «Повтори за мной» (Приложение 2).

Для развития фонематических процессов применяют игры «На чем играю?», «Где звенит?», «Найди пару», «Кто кричит?», «Какой звук» «Найди звук», «Придумай слово», «Поймай звук», «Общий звук» (Приложение 3).

Второй этап- основной, направленный на пополнение и актуализацию предикативного словаря. Этот этап предусматривает следующие направления работы:

- Развитие навыков образования глаголов от звукоподражательных междометий и их актуализация. Рекомендуем проведение развивающих игр «В мире звуков», «Что как звучит?» (Приложение 4).
- Развитие навыков изменения глаголов по родам и числам и их актуализация. Рекомендуем проводить такие игры, как «Я, вы, они...», «Что делал? Что делала?», «В зоопарке», «Что происходит?» (Приложение 5).
- Развитие навыков образования приставочных глаголов и их актуализация. Рекомендуем проводить следующие дидактические игры: «Подскажи действия», «Игра с водой», «Скажи наоборот» (Приложение 6).
- Актуализация словаря действий животных. Для этого рекомендуем использовать игры «Кто как голос подает?», «Кто как передвигается?» (Приложение 7).

Третий этап – заключительный. Цель данного этапа учить детей применять полученные знания на практике. Для этого нужно составлять предложения, рассказы в рамках календарно-тематического планирования, а также можно играть в следующие игры: «Кто больше?», «Сочиним стихотворение» (Приложение 8).

В таблице 2.10. представлена система коррекционно-педагогической работы по активизации предикативного словаря у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью с использованием дидактических игр.

Таблица 2.10.

«Система коррекционно-педагогической работы по активизации предикативного словаря у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью с использованием дидактических игр»

| Этап | Задачи | Методы и приемы |
|------------------|---|--|
| Подготовительный | 1) развитие восприятия и воспроизведения ритмических структур различной модальности | <p>Воспроизведение ритмов различной сложности правой и левой рукой:</p> <ul style="list-style-type: none"> - серии из одинакового количества ударов, - серии из различного количества ударов: слабые и сильные удары с короткими и длинными промежутками. <p>Ритмизации слов с помощью введения внешней схемы ритма:</p> <ul style="list-style-type: none"> - отхлопывание - отстукивание - пропрыгивание <p>Упражнение «Повтори за мной»</p> |
| | 2) развитие фонематических процессов | <p>Игры:</p> <ul style="list-style-type: none"> «На чем играю?» «Где звенит?» «Найди пару» «Кто кричит?» «Какой звук» «Найди звук» |

| | | |
|----------------|--|--|
| | | «Придумай слово» «Поймай звук» «Общий звук» |
| Основной | 1) Развитие навыков образования глаголов от звукоподражательных междометий и их актуализация | Игры: «В мире звуков» «Что как звучит?» |
| | 2) Развитие навыков изменения глаголов по родам и числам и их актуализация | Игры: «Что происходит?» «В зоопарке» «Что делал? Что делала?» «Я, вы, они...» |
| | 3) Развитие навыков образования приставочных глаголов и их актуализация | Игры: «Подскажи действия». «Игра с водой» «Скажи наоборот» |
| | 4) Актуализация словаря действий животных | Игры: «Кто как голос подает?» «Кто как передвигается?» |
| Заключительный | 1) Учить детей применять полученные знания на практике | Игры: «Кто больше?» «Сочиним стихотворение» Также составление предложений, рассказов. |

Таким образом, были выделены наиболее продуктивные, по нашему мнению, методы и приемы развития предикативного словаря у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью. Система коррекционно-педагогической работы по активизации предикативного словаря у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью с использованием

дидактических игр включает 3 этапа. Каждому этапу соответствуют подобранные определенные дидактические игры.

Вывод по Главе II

Нами было организовано экспериментальное исследование в экспериментальной группе, в ходе которого были получены следующие результаты: 7 учащихся (70%) находятся на низком уровне развития предикативного словаря. Для них характерны ограниченность использования глаголов в активном словаре, применением узкого круга хорошо знакомых слов, значение которых при этом неоправданно расширяется или сужается, многочисленные семантические замены. Очень низкий уровень развития показали 3 детей (30%). Для них характерны бедность предикативного словаря, расплывчатость семантики слов, применением ограниченного количества хорошо знакомых слов, трудности образования и изменения глаголов по заданию.

На основе экспериментального исследования были разработаны методические рекомендации по активизации предикативного словаря у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью, состоящая из трех этапов.

Первый этап – подготовительный, направленный на развитие навыков восприятия и воспроизведения ритмов, фонематических процессов.

Второй этап- основной, направленный на пополнение и актуализацию предикативного словаря. Включает несколько направлений работы.

Третий этап – заключительный. Цель данного этапа учить детей применять полученные знания на практике.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ результатов работы показал, что предикат играет главную роль в организации предложений, составляющих основу речевой коммуникации. Формирование глагольной лексики в онтогенезе это сложный, многоступенчатый процесс, который зависит от сформированности психической базы, артикуляционных возможностей, уровня развития слоговой структуры и связной речи.

В результате анализа психолого-педагогической литературы можно сделать вывод, что формирование лексического строя в онтогенезе определяется, прежде всего, зрелостью мозговых структур, уровнем интеллектуального развития ребенка, тесно связано с состоянием высших психических функций, таких как мышление, восприятие, память, внимание, а также развитием представлений ребенка об окружающих предметах и явлениях в процессе речевой и неречевой деятельности. При нормальном развитии речи в возрасте 1 года 10 месяцев – 2 лет начинается процесс вычленения ребёнком морфологических элементов в воспринимаемом им языковом материале. У глаголов дети начинают употреблять окончания 2-го лица повелительного наклонения, 3-го лица настоящего времени, инфинитив. С 2-х лет ребенком усваивается число в изъявительном наклонении, изменение по лицам, настоящее и прошедшее время. С 2-х лет 6 месяцев усваиваются все формы возвратных глаголов и большинство приставок, но на месте общих приставок иногда употребляются другие, «унификация» приставок. С 3 до 4-х лет в глагольной лексике отмечается частые нарушения в основах, частицы не опускаются, возникают неологизмы с использованием приставок. С 4 до 6-и лет нарушается чередование в основах глаголов при создании новых форм.

В результате анализа психолого-дефектологической литературы можно сделать вывод, что у детей с интеллектуальной недостаточностью отмечается нарушение понимания и употребления глаголов. Глагол как важнейшая

лексико-грамматическая группа в словаре несет две функции — название действий и организация предложения. При нарушении интеллекта часто искаженно развивается и та и другая его функция.

В глагольном словаре младших школьников с нарушением интеллекта преобладают слова, обозначающие действия, которые ребенок ежедневно выполняет или наблюдает. Большую сложность представляют для детей-олигофренов усвоение и использование глаголов с приставками. Также отмечается неумение детей дифференцировать некоторые действия, что в ряде случаев приводит к использованию глаголов более общего, недифференцированного значения, к выбору глаголов другого значения. Наблюдаются также замены глаголов воспроизведением звукоподражаний животных.

Также, нами были проанализированы методические разработки по активизации предикативного словаря у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью Р.И. Лалаевой, Т.Ю. Васильевой, А.Г. Зикеева, А.В. Егоровой.

Нами было организовано экспериментальное исследование в экспериментальной группе, в ходе которого были получены следующие результаты: 7 учащихся (70%) находятся на низком уровне развития предикативного словаря. Для них характерны ограниченность использования глаголов в активном словаре, применением узкого круга хорошо знакомых слов, значение которых при этом неоправданно расширяется или сужается, многочисленные семантические замены. Очень низкий уровень развития показали 3 детей (30%). Для них характерны бедность предикативного словаря, расплывчатость семантики слов, применением ограниченного количества хорошо знакомых слов, трудности образования и изменения глаголов по заданию.

На основе экспериментального исследования были разработаны методические рекомендации по активизации предикативного словаря у

младших школьников с интеллектуальной недостаточностью, состоящая из трех этапов.

Первый этап – подготовительный, направленный на развитие навыков восприятия и воспроизведения ритмов, фонематических процессов.

Второй этап- основной, направленный на пополнение и актуализацию предикативного словаря. Включает несколько направлений работы.

Третий этап – заключительный. Цель данного этапа учить детей применять полученные знания на практике.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Астапов В.М. Введение в дефектологию с основами нейро- и патопсихологии [Текст]: Учебное пособие/ В.М. Астапов. – М.:Международ. пед. академия, 1994. – 214 с.
2. Борозинец Н.М. Логопедические технологии [Текст]: Учебно-методическое пособие/ Н.М. Борозинец, Т .С. Шеховцова. – Ставрополь, 2008. – 224 с.
3. Васильева Т.Ю. Программа «Словарик» [Текст]: программа по формированию активного словаря у детей с ограниченными возможностями путем развития понимания лексического значения слов/ Т.Ю. Васильева. – Инрим, 2009. – 19 с.
4. Вахтеров В.П. Избранные педагогические сочинения [Текст]/ В.П. Вахтеров. – М.:Педагогика, 1987. – 400 с.
5. Власова Т.А. Дети с отклонениями в развитии [Текст]/ Т.А. Власова, М.С. Певзнер. – М.: Просвещение, 1973. - 175 с.
6. Волкова Л.С. Особенности механизмов, структуры нарушений речи и их коррекции у детей с интеллектуальной, сенсорной и двигательной недостаточностью [Текст]/ Л.С. Волкова, Р.И. Лалаева, В.И. Липакова, Л.В. Лопатина. – СПб.: Образование, 1996. - 106 с.
7. Волкова Г. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи / Г. Волкова. – М.: Детство-Пресс, 2007. – 144 с.
8. Выготский Л.С. К психологии и педагогике детской дефективности [Текст]: Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии/ Л.С. Выготский. – М.: Изд-во МГУ, 1980. - С. 24-36.
9. Выготский Л.С. Вопросы детской (возрастной) психологии [Текст]: Собр. соч., т.4/ Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
10. Выготский Л.С. Мышление и речь[Текст]: Собр. соч. в 6-ти т. / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982.-Т.2. – 361 с.

11. Гамезо М.В. Общая психология [Текст]: Учебно-методическое пособие / Под общ. ред. М.В. Гамезо. – М.: Ось-89, 2007. – 352 с.
12. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи [Текст]/ А.Н. Гвоздев. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961.-471 с.
13. Гнездилов М.Ф. Развитие речи умственно отсталых учащихся в процессе обучения [Текст]/ Труды научной сессии по дефектологии/ М.Ф. Гнездилов. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1959.-с. 87-92.
14. Громова О.Е. Формирование начального детского лексикона в условиях направленного коррекционно-развивающего обучения [Текст]: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03/ О.Е. Громова. – Москва, 2003. – 234 с.
15. Дмитриева Л.И. Формирование словаря у учащихся специальных (коррекционных) школ VIII вида (начальные классы) [Текст]: Учебное пособие./ Л.И. Дмитриева. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2002. – 128 с.
16. Егорова А.В. Логопедическая работа по актуализации словаря младших школьников с интеллектуальной недостаточностью [Текст]: Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03/ А.В. Егорова. – Санкт-Петербург, 2011. – 230 с.
17. Елисеева М.Б. Лексикон ребенка раннего возраста [Текст]/ Под ред. С.Н. Цейтлин. – СПб.: Изд-во ЗАО «Издательский цех «Балтика», 2000. - С. 15-33.
18. Жинкин Н.И. Механизмы речи[Текст]/ Н.И. Жинкин. – М.: АПН РСФСР, 1958. - 370 с.
19. Жукова Н.С. Преодоление недоразвития речи у детей [Текст]: Учеб.-метод.пособие / Н.С. Жукова. – М.: Соц.-полит, журн., 1994. — 96 с.
20. Залевская А.А. Вопросы организации лексикона человека в лингвистических исследованиях [Текст]/ А.А. Залевская. – Калинин: Изд-во Калининского гос. ун-та, 1978. – 206 с.
21. Зикеев А.Г. Работа над лексикой в начальных классах специальных (коррекционных) школ [Текст]: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб.

- заведений/ А.Г. Зикеев. – М. Издательский центр «Академия», 2002 – 176 с.
22. Иншакова О.Б. Альбом для логопеда. [Текст]/ О.Б. Иншакова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 279 с.
 23. Исаев Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков [Текст]: Руководство/ Д.Н. Исаев. – СПб.: Речь, 2003.-391 с.
 24. Ковалев В.В. Психиатрия детского возраста[Текст]/ В.В. Ковалев. – М.: Медицина, 1995. - 558 с.
 25. Кольцова М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга у ребенка [Текст]/ М.М. Кольцова. – М.: Педагогика, 1973. – 142 с.
 26. Кондратенко И.Ю. Формирование эмоциональной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи[Текст]: Монография/ И.Ю. Кондратенко. – СПб.: КАРО, 2006.-240 с.
 27. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах [Текст]: Кн. для логопеда/ Р.И. Лалаева. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. — 224 с
 28. Лалаева Р.И. Нарушения речи и система их коррекции в процессе логопедической работы во вспомогательной школе [Текст]: Дисс. д-ра пед. наук: 13.00.03 / Р.И. Лалаева. – Москва, 1989. – 421 с.
 29. Леонтьев А.А. Психофизиологические механизмы речи [Текст]/ Общее языкознание: формы существования, функции, история языка. - М.: Наука, 1970. - С. 96-139.
 30. Лубовский В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей [Текст]/ В.И. Лубовский. – М.: Педагогика, 1989. - 104 с.
 31. Лурия А.Р. Объективные исследования динамики семантических систем [Текст]/ Семантическая структура слова. Психолингвистические исследования/ А.Р. Лурия, О.С. Виноградова. – М.: Наука, 1974. – С. 27-63.
 32. Лурия А.Р. Речь и развитие психических процессов [Текст]/ А.Р. Лурия, Ф.Л. Юдович. - М.:Изд-во АПН РСФСР, 1956. - 94 с.

33. Лурия А.Р. Язык и сознание [Текст]/ Под ред. Е.Д. Хомской. – М: Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 320 с.
34. Мастюкова Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция[Текст]/ Е.М. Мастюкова. – М.: Просвещение, 1992. – 95 с.
35. Певзнер М.С. Дети-олигофрены [Текст]/ М.С. Певзнер. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. - 486с.
36. Петрова В.Г. Психология умственно отсталых школьников [Текст]/ В.Г. Петрова, И.В. Белякова. – М.: Academia, 2002. – 160 с.
37. Петрова В.Г. Развитие и познавательная деятельность умственно отсталых школьников [Текст]: Дисс. ...д-ра пед. наук: 19.00.10/ В.Г. Петрова. – М., 1975. - 357 с.
38. Розенгард-Пупко Г.Л. Речь и развитие восприятия в раннем возрасте [Текст]/ Г.Л. Розенгард-Пупко. – М.: Изд-во АМН СССР, 1948. – 200 с.
39. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования [Текст]/ С.Л. Рубинштейн. – М.: Изд-во АПН СССР, 1958. – 147 с.
40. Соботович Е.Ф. Структура нарушений речевого развития у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью [Текст]: Изучение и коррекция речевых расстройств/ Е.Ф. Соботович, Н.П. Ушкалова. – Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1986.-С. 113-124.
41. Современный русский литературный язык. Лексикология [Текст]: Хрестоматия/ Сост. И.И. Степанченко. – Киев: «Українське видавництво», 2009. – 60 с.
42. Тарасенко Н.В. Обогащение устной речи учащихся младших классов вспомогательной школы именами прилагательными [Текст]: Дисс. ...канд. пед. наук: 13.00.03/ Н.В. Тарасенко. – М., 1973.-174 с.
43. Усанова О.Н. Дети с проблемами психического развития [Текст]/ О.Н. Усанова. - М.: НПЦ «Коррекция»,1995. – 208 с.
44. Ушакова Т.Н. Речь человека в общении [Текст]/ Т.Н. Ушакова. – М.: Наука, 1989. - 192 с.

45. Филичева Т.Б. Нарушения речи у детей [Текст]: Пособие для воспитателей дошкольных учреждений/ Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. – М.: Профессиональное образование, 1993. – 232с.
46. Фишман М.Н. Интегративная деятельность мозга детей в норме и патологии [Текст]: Электрофизиологическое исследование/ М.Н. Фишман. – М.: Педагогика, 1989.- 144 с.
47. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок [Текст]: Лингвистика детской речи / Под ред. С.Н. Цейтлин. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 240 с.
48. Шаховская С.Н. Развитие словаря в системе работы при общем недоразвитии речи [Текст]: Психолингвистика и современная логопедия/ С.Н. Шаховская. - М.: Экономика, 1997. - С. 240-250.
49. Швачкин Н.Х. Развитие речевых форм у младшего дошкольника [Текст]: Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста/ Н.Х. Швачкин. – М.-Л.:Изд-во АПН РСФСР, 1948. - С. 97-127.
50. Шиф Ж.И. Психологические вопросы обучения аномальных детей [Текст]/ Ж.И. Шиф. - М.: Просвещение, 1965.- С. 139-153.
51. Шмелев Д.Н. Современный русский язык. Лексика. [Текст]/ Д.Н. Шмелев. – М.:Просвещение, 1977. 335с.
52. Эльконин Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте [Текст]/ Д.Б. Эльконин. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959.-115 с.

Приложения

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

1. Методика «Кто как передвигается».

Задание направлено на выявление умения ребенка подбирать слова-действия к существительному.

Оборудование: картинки с изображением рыбы, птицы, лошади, собаки, кошки, лягушки, бабочки, змеи.

Методика обследования: взрослый предлагает ребенку ответить на вопросы: «Человек что делает? (Идет.) Рыба что делает? (Плавает.) Птица что делает? (Летает.) Лошадь что делает? (Скачет.) Лягушка что делает? (Прыгает.) Змея что делает? (Ползает.)»

Критерии оценки:

2 балла – ребенок правильно назвал действие, без помощи взрослого;

1 балл – ребенок правильно назвал действие после стимулирующей помощи взрослого «Подумай еще»;

0 баллов – ребенок не правильно назвал действие даже после стимулирующей помощи взрослого или отказался выполнять задание.

Максимальное количество баллов 12.

Вывод об уровне развития

11-12 баллов – высокий;

8-10 – средний;

4-7 – низкий;

1-3 – очень низкий.

2. Методика «Кто как голос подает».

Задание направлено на выявление умения ребенка образовывать глаголы от звукоподражательных междометий.

Оборудование: картинки корова, собака, петух, волк, кошка, мышь.

Методика обследования: взрослый предлагает ребенку ответить на вопросы: «Как подает голос корова? (Мычит.) Как подает голос петух?

(Кукарекает.) Как подает голос собака? (Лает.) Как подает голос кошка?
 (Мяукает.) Как подает голос петух? (Кукарекает.) Как подает голос мышь?
 (Пищит.)»

Критерии оценки:

3 балла – ребенок правильно назвал действие, без помощи взрослого;
 2 балла – ребенок правильно назвал действие после стимулирующей помощи взрослого, по аналогии;

1 балл – ребенок заменил действие звукоподражанием;

0 баллов – ребенок не правильно назвал действие даже после стимулирующей помощи взрослого или заменил неправильным звукоподражанием, или отказался выполнять задание.

Максимальное количество баллов 18.

Вывод об уровне развития

16-18 баллов – высокий;

11-15 – средний;

7-10 – низкий;

1-6 – очень низкий.

3. Методика «Кто как ест»

Задание направлено на выявление умения ребенка подбирать слова-действия, обозначающие способы питания, к существительному.

Оборудование: картинки кошка лакает молоко, заяц грызет морковку, теленок сосет молоко, собака грызет кость, корова жует сено, курица клюет зерно.

Методика обследования: взрослый предлагает ребенку ответить на вопросы: «Что делает кошка? (Лакает молоко.) Что делает заяц? (Грызет морковку.) Что делает теленок? (Сосет молоко.) Что делает собака? (Грызет кость.) Что делает корова? (жует сено.) Что делает курица? (Клюет зерно.)»

Критерии оценки:

2 балла – ребенок правильно назвал действие, без помощи взрослого;

1 балл – ребенок правильно назвал действие после стимулирующей помощи взрослого «Подумай еще»;

0 баллов – ребенок не правильно назвал действие даже после стимулирующей помощи взрослого или отказался выполнять задание.

Максимальное количество баллов 12.

Вывод об уровне развития

11-12 баллов – высокий;

8-10 – средний;

4-7 – низкий;

1-3 – очень низкий.

4. Методика «Кто что делает»

Задание направлено на выявление умения ребенка подбирать слова-действия к профессиям.

Оборудование: альбом для логопеда О.Б. Иншаковой.

Методика обследования: взрослый предлагает ребенку ответить на вопросы: «Что делает учитель? (Учит.) Что делает доктор? (Лечит.) Что делает повар? (Варит.) Что делает маляр? (Красит.) Что делает шофер? (Водит машину.) Что делает продавец? (Продает.)»

Критерии оценки:

2 балла – ребенок правильно назвал действие, без помощи взрослого;

1 балл – ребенок правильно назвал действие после стимулирующей помощи взрослого «Подумай еще»;

0 баллов – ребенок не правильно назвал действие даже после стимулирующей помощи взрослого или отказался выполнять задание.

Максимальное количество баллов 12.

Вывод об уровне развития

11-12 баллов – высокий;

8-10 – средний;

4-7 – низкий;

1-3 – очень низкий.

5. Методика «Называние глаголов, близких по значению»

Задание направлено на выявление умения ребенка различать близкие по значению глаголы.

Оборудование: альбом для логопеда О.Б. Иншаковой.

Методика обследования: взрослый предлагает ребенку ответить на вопросы: «Что делает мама? (Варит.) Что делает бабушка? (Жарит.) Что делает бабушка? (Печет.) Что делает мама? (Шьет.) Что делает бабушка? (Вяжет.) Что делает девочка? (Вышивает.)»

Критерии оценки:

2 балла – ребенок правильно назвал действие, без помощи взрослого;

1 балл – ребенок правильно назвал действие после стимулирующей помощи взрослого «Подумай еще»;

0 баллов – ребенок не правильно назвал действие даже после стимулирующей помощи взрослого или отказался выполнять задание.

Максимальное количество баллов 12.

Вывод об уровне развития

11-12 баллов – высокий;

8-10 – средний;

4-7 – низкий;

1-3 – очень низкий.

6. Методика «Приставочные глаголы».

Задание направлено на выявление умения ребенка образовывать глаголы префиксальным способом.

Оборудование: альбом для логопеда О.Б. Иншаковой.

Методика обследования: взрослый предлагает ребенку ответить на вопросы: «Что делает мальчик? (Идет.) К дому что делает? (Подходит.) В дом что делает? (Заходит.) Из дома что делает? (Выходит.) Через переход что делает? (Переходит.)»

Критерии оценки:

2 балла – ребенок правильно назвал действие, без помощи взрослого;

1 балл – ребенок правильно назвал действие после стимулирующей помощи взрослого «Подумай еще»;

0 баллов – ребенок не правильно назвал действие даже после стимулирующей помощи взрослого или отказался выполнять задание.

Вывод об уровне развития

10 баллов – высокий;

6-9 – средний;

3-5 – низкий;

1-2 – очень низкий.

Максимальное количество баллов 10.

7. Методика «Образование глаголов совершенного вида»

Задание направлено на выявление умения ребенка образовывать глаголы совершенного вида.

Оборудование: картинки действий.

Методика обследования: взрослый предлагает ребенку ответить на вопросы: «Девочка моет куклу, а здесь уже что сделала? (Помыла.) Девочка обувает туфли, а здесь уже что сделала? (Обула.) Мальчик собирает груши, а здесь уже что сделал? (Собрал.) Мальчик поднимает гирю, а здесь уже что сделал? (Поднял.)»

Критерии оценки:

2 балла – ребенок правильно назвал действие, без помощи взрослого;

1 балл – ребенок правильно назвал действие после стимулирующей помощи взрослого «Подумай еще»;

0 баллов – ребенок не правильно назвал действие даже после стимулирующей помощи взрослого или отказался выполнять задание.

Вывод об уровне развития

8 баллов – высокий;

6-7 – средний;

3-5 – низкий;

1-2 – очень низкий.

Максимальное количество баллов 8.

8. Методика «Множественное число глаголов»

Задание направлено на выявление умения ребенка изменять глаголы по числам.

Оборудование: картинки действий.

Методика обследования: взрослый предлагает ребенку ответить на вопросы: «Девочка моет посуду, а дети что делают? (Моют.) Мальчик моет посуду, а дети что делают? (Моют.) Девочка подметает, а дети что делают? (Подметают.) Девочка бежит, а дети что делают? (Бегут.) Девочка стоит, а дети что делают? (Стоят.)»

Критерии оценки:

2 балла – ребенок правильно назвал действие, без помощи взрослого;

1 балл – ребенок правильно назвал действие после стимулирующей помощи взрослого «Подумай еще»;

0 баллов – ребенок не правильно назвал действие даже после стимулирующей помощи взрослого или отказался выполнять задание.

Вывод об уровне развития

10 баллов – высокий;

6-9 – средний;

3-5 – низкий;

1-2 – очень низкий.

Максимальное количество баллов 10.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Упражнение «Повтори за мной»

Цель: развитие навыков восприятия и воспроизведения ритмов

Взрослый отстукивает простой ритм ладошками, ребенок должен повторить. В дальнейшем ритм усложняется. Затем ритм задает ребенок, а взрослый повторяет.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Игра «На чем играю?»

Цель: развитие фонематического восприятия

Ведущий показывает ребенку или группе детей музыкальные инструменты: бубен, дудочку, гармошку, металлофон и другие. Затем прячет их за ширму или загораживает чем-то другим. Играет на каком-либо инструменте, а ребенок отгадывает, какой инструмент звучал.

Игра «Где звенит?»

Цель: развитие фонематического восприятия, слухового внимания

Для игры понадобится колокольчик или другой звучащий инструмент. Ребенок садится на стул, ему завязывают глаза, а затем издают звук сбоку от него, сзади или впереди. Ребенок должен протянуть руку в ту сторону, откуда по его мнению звучит звук. У ребенка постарше можно спросить, где звенит. Ребенок должен ответить: слева, справа, впереди, сзади. Эта игра способствует не только развитию фонематического слуха, но и умению ориентироваться в пространстве.

Игра «Найди пару»

Цель: развитие фонематического восприятия, слухового внимания

Заранее подготовьте несколько пар коробочек или баночек, наполненных разными наполнителями, например 2 коробки с крупой, 2 коробки со скрепками, 2 коробки с мелкими камушками, 2 коробки с пуговицами и т. д. Один набор коробок у вас, второй — у ребенка. Потрясите коробочкой, чтобы ребенок послушал, как она звучит. Затем он ищет в своем комплекте коробочку с таким же звучанием.

Игра «Кто кричит?»

Цель: развитие фонематического восприятия, интонации

Приготовьте картинки с изображением животных и их детенышей. Попросите показать как кричит кошка- громким голосом, а как котенок- тихим голосом; корова и теленок, собака и щенок.

Игра «Какой звук»

Цель: развитие фонематического восприятия

Ребенку дают две карточки, на одной длинная полоска, на другой- короткая. Взрослый издает звук на каком-либо музыкальном инструменте: дудочке, металлофоне, пианино. Звучание должно быть то длинным, то коротким. Ребенок должен определить, какой звук: длинный или короткий и показать соответствующую карточку.

Игра: «Найди звук»

Цель: развитие фонематического анализа

Предложите рассмотреть ребенку какую-нибудь сюжетную картинку и найти слова, в которых есть нужный вам звук, например «с». Эту игру можно провести с двумя детьми или с небольшой группой детей. За каждый найденный звук выдавайте ребенку фишку, в конце игры подсчитайте у кого больше фишек, придумайте награду для победителя.

Игра: «Придумай слово»

Цель: развитие фонематических представлений

Дети встают в круг. Ведущий называет звук с которым нужно придумывать слова. Ребенок должен назвать слово с нужным звуком и передать мяч следующему игроку. Если ребенок не может придумать слово-выбывает из игры. Побеждает тот, кто останется последним.

Игра: «Поймай звук»

Цель: развитие фонематического восприятия, дифференцировок

В начале игры ведущий называет звук, который ребенок должен поймать, если услышит в слове. Далее ведущий называет слова, делая акцент на заданном звуке. Ребенок услышав нужный звук должен хлопнуть в ладоши или выполнить другое, заранее условленное действие.

Игра «Общий звук»

Цель развитие фонематического анализа, синтеза

Ведущий называет несколько слов, в которых присутствует один и тот же звук, например: коса, санки, плакса, свет, колос. Ребенок должен определить общий звук.

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Игра «В мире звуков»

Цели:

- Закреплять конструкцию простого нераспространенного предложения.
- Уточнять и пополнять предикативный словарь.
- Развивать зрительное и слуховое внимание, память.
- Закреплять правильное звукопроизношение.

Оборудование: Игровое поле, на котором представлена картина лета (на фланелеграфе или магнитной доске) с объектами, издающими различные звуки.

Дети располагаются вокруг игрового поля, на котором из фрагментов составлена картина, изображающая лето. Логопед предлагает детям рассмотреть картину и определить представленное на ней время года. Дети вспоминают, что бывает летом, и находят признаки лета на картине. Затем логопед просит малышей внимательно послушать и угадать, какой предмет издает тот или иной звук. Имитируется звучание ветра, пчелы, комара, лопнувшей велосипедной шины и т. д. Дети определяют по звуку действие. Например: Ш-Ш-Ш — Ветер шумит. З-З-З — Комар звенит. Ж-Ж-Ж — Жук жужжит и т.д. Ребенок, правильно составивший предложение и образовавший глагол, забирает себе часть картины. В конце игры дети самостоятельно по памяти снова составляют картину.

Игра «Что как звучит?»

Цели:

- Уточнять и пополнять предикативный словарь.
- Формировать навык грамотного построения простого нераспространенного предложения.
- Развивать зрительное и слуховое внимание, память.
- Закреплять правильное звукопроизношение.

Оборудование: Игровое поле (фланелеграф или магнитная доска), составленное из отдельных картинок, изображающих предметы и явления,

которые издают разнообразные звуки: тук-тук, гав-гав, тик-так, динь-дон, кря-кря, кваква, цок-цок, хлоп-хлоп и т. д

Дети рассматривают игровое поле, а логопед предлагает им определить, откуда доносится звук тук-тук. Угадавший ребенок снимает с игрового поля подходящую картинку и отвечает: Девочка стучит в дверь: «тук-тук». Выигрывает ребенок, собравший наибольшее количество картинок с игрового поля. Затем дети по памяти восстанавливают целостную картину, называют действие и соотносят его со звуком: кап-кап — капает; динь-дон — звенит.

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Игра «Что происходит?»

Цели:

- Совершенствовать умение согласовывать в числе глагол с существительным, изменяя их окончания.
- Закреплять навык построения простого предложения.
- Активизировать глагольный словарь.
- Развивать зрительное и слуховое внимание.

Оборудование: картинки, вырезанные по контуру, с изображениями одного и нескольких предметов; Картинки-символы.

Логопед предлагает детям посмотреть, что происходит на игровом поле. Он наклеивает картинку с изображением стола и символ действия стоит, а затем составляет предложение Стол стоит. Рядом прикрепляется картинка, изображающая несколько столов, и символ действия стоит. Дети, опираясь на рисунки, составляют предложение Столы стоят. Далее дети самостоятельно строят предложения по предлагаемым картинкам, изменяя окончания существительного и глагола: мишка спит. — мишки спят, мяч лежит. — мячи лежат, слон играет. — слоны играют. А затем без опоры на символ действия: куст цветет. — кусты ..., бык жует. — быки ..., дождь идет — дожди ..., птичка поет. — птички. В конце занятия дети «прочитывают» получившиеся предложения.

Игра «В зоопарке»

Цели:

- Совершенствовать умение согласовывать в числе глагол с существительным.
- Активизировать глагольный словарь.
- Закреплять навык составления простого нераспространенного предложения без опоры на схему.
- Развивать зрительное и слуховое внимание.

Оборудование: Игровое поле (фланелеграф, магнитная доска), картина «Зоопарк», составленная из отдельных, вырезанных по контуру предметных картинок (зебра, обезьяна, лисица, заяц, тигр, лама).

Логопед предлагает детям отправиться в «зоопарк» и понаблюдать за тем, что делают животные. Учащиеся рассматривают картину, называют животных, а логопед определяет действия животных: Зебра брыкается. Обезьяна кривляется. Заяц пугается. Тигр отдыхает. И т. д. Сначала педагог выясняет, названия каких действий запомнили малыши. Уточняется значение глаголов брыкается, кривляется, лягается. Затем детям предлагается самостоятельно определить, что делает каждое животное. Логопед помогает детям, указывая на нужную картинку. Далее педагог предлагает учащимся представить, что животных стало много, и просит назвать их действия еще раз, употребив глаголы во множественном числе.

Игра «Что делал? Что делала?»

Цели:

- Учить детей отвечать на вопрос Что он (она) делает?
- Совершенствовать умение грамотно строить предложения по модели «предмет — действие»
- Закреплять навык согласования глагола с существительным в роде и числе. .

Оборудование Большое и малое игровые поля (фланелеграфы, различающиеся по цвету, или магнитные доски), картинки-символы действий: стоит, идет, сидит, лежит, две картинки с изображениями мальчика и девочки.

На одном игровом поле — две картинки с изображениями мальчика и девочки, на другом — картинки-символы действий. Логопед предлагает детям ответить на вопрос Что делает девочка (мальчик)? при помощи картинок-символов действий. Ребенок самостоятельно выбирает картинки с подходящими символами, переносит на другое игровое поле, наклеивает рядом с объектом и поясняет: Девочка стоит (сидит, прыгает, спит и т. д.).

Игра «Я, вы, они...»

Цели:

- Совершенствовать умение изменять глагол по лицам.
- Закреплять навык изменять личные окончания глаголов (я пою, вы поете и т.д.)
- Активизировать глагольный словарь.
- Развивать зрительное и слуховое внимание.

Оборудование: Игровое поле (фланелеграф, магнитная доска, пандус), картинки, изображающие цветок, рыбу, ужа, птицу, малыша, вырезанные по контуру, стихотворный текст к игре.

На игровом поле друг над другом наклеиваются картинки (цветок, рыба, уж, птица, малыш). Логопед предлагает детям сочинить стихотворение и использовать в нем слова-названия действий. В ходе работы может получиться следующий текст. Прошуршал цветок цветочкам: «Я цвету, и вы...». Прошептала рыбка рыбкам: «Я плыву, и вы ...». Уж шипел своим ужатам: «Я ползу, и вы ...». Прокричала птица птицам: «Я пою, и вы ...». Малышам малыш напомнил: «Я расту, и вы ...» Ну, а мы добавим тут: (Логопед показывает на ребенка, а затем — на нескольких детей) Ты — плывешь, они (плывут,)он (плывет), она (плывет), мы (плывем). Дети самостоятельно добавляют глагол и изменяют его окончание. В конце игры логопед предлагает детям вспомнить, какие слова-названия действий встретились в стихотворении, и ответить на вопрос, как «разговаривали» цветок, рыба, уж, птица.

ПРИЛОЖЕНИЕ 6

Игра «Подскажи действия»

Цель: научить детей образовывать и правильно употреблять глагол ЕХАТЬ с разными приставками.

Оборудование: игрушечная машинка.

Логопед показывал действия с машинкой и начинал предложения, а дети должны были продолжить предложения и назвать действие.

Речевой материал:

- Машина от дома (что сделала?) ...(ОТъехала);
- Машина по дороге...(ПОехала);
- Машина к мосту...(ПОДъехала);
- Машина на мост...(Въехала);
- Машина с моста...(Съехала);
- Машина дерево...(ОБъехала). Логопед повторял произнесенные правильно детьми глаголы, выделяя голосом приставки.

Игра «Игра с водой»

Цель: научить детей образовывать и правильно употреблять глагол ЛИТЬ

Оборудование: стаканы с водой, лейка и цветы.

Логопед демонстрировал действия и комментировал их. Далее повторял эти действия и комментируя их не правильно, а дети должны были исправлять ошибки.

Игра «Скажи наоборот»

Цель: научить детей называть действия с противоположным значением.

Оборудование: мяч.

Дети встают в круг. Логопед бросает мяч и называет действие, а ребенок поймавший мяч, называет действие с противоположным значением. Речевой материал:

- НАливает – ВЫливает;
- Входит – ВЫходит;

- ЗАкрывает – ОТкрывает;
- ПРИплывает – ОТплывает;
- СОбирает – РАЗбирает;
- ПОДъезжает – ОТъезжает.

ПРИЛОЖЕНИЕ 7

Игра «Кто как голос подает?»

Цели:

- Расширять предикативный словарь.
- Формировать умение соотносить предмет с действием.
- Закреплять структуру простого предложения по модели «предмет — действие»
- Развивать умение опираться на имеющиеся знания.

Оборудование: игровое поле (фланелеграф или магнитная доска), контурные картинки с изображением животных, птиц, пресмыкающихся.

Логопед предлагает детям побывать в «зоопарке», увидеть разных животных и птиц, а затем спрашивает малышей, как разговаривают животные. Дети поясняют, что животные разговаривают на своем, зверином языке. Как подает голос кошка? — спрашивает педагог. Обычно ребенок воспроизводит звуки, издаваемые кошкой: Мяу! Мур-мур... Логопед помогает детям образовывать от звукоподражаний глаголы: мяу — мяукает, мур — мурлычет и т. д. Аналогичная работа проводится с другими звукоподражаниями. Ребенок, образовавший глагол от звукоподражания, забирает себе картинку с изображением животного, о котором рассказывал. В конце игры дети закрепляют навык образования глагола от звукоподражания, повторяют предложения (например: Тигр рычит.) и возвращают животных в «зоопарк».

Примечание: После усвоения глаголов можно играть в эту игру, используя мяч. Логопед называет животное и кидает мяч ребенку, который, поймав мяч, прибавляет к названию животного название действия и возвращает мяч логопеду.

Игра «Кто как передвигается?»

Цели:

- Расширять предикативный словарь.

- Совершенствовать умение называть действие, которое может производить данный предмет.

- Закреплять структуру простого предложения.

- Развивать умение опираться на полученные знания и наблюдательность.

Оборудование игровое поле (фланелеграф или магнитная доска), стилизованное изображение леса, пруда; картинки с изображениями животных, насекомых, обитателей водоема.

На игровом поле создается стилизованная картина леса и водоема. Здесь же размещаются контурные картинки с изображениями животных, птиц, обитателей водоема. Дети распределяются на две команды и отправляются «на прогулку в лес». Они, как настоящие натуралисты, должны уметь наблюдать за жизнью животных и понимать ее. Каждому участнику игры предлагается выбрать (найти) животное, назвать его и определить, как оно передвигается. Например: Это улитка. Она ползет и т. д. После того, как основное задание будет выполнено, логопед предлагает детям быстро снять с игрового поля всех животных, которые ползут (летят, скачут, плывут и т. д.), сопровождая свои действия словами.

ПРИЛОЖЕНИЕ 8

Игра «Кто больше?»

Цели:

Пополнять предикативный словарь.

- Закреплять навыки согласования существительного с глаголом.
- Совершенствовать навыки образования глагола от существительного.
- Развивать зрительное и слуховое внимание, память.

Оборудование: игровое поле (фланелеграф или магнитная доска), контурные картинки с изображением одушевленных и неодушевленных предметов.

Картинки размещаются на игровом поле, детям предлагается выбрать картинку и назвать как можно больше действий, которые способен произвести предмет, изображенный на ней. Например: Береза растет, зеленеет, шумит, качается, сохнет и т. д. Белка скачет, спит, запасается, грызет и т. д. Выигрывает ребенок, который собрал наибольшее количество фишек (фишка дается за каждое названное действие).

Игра «Сочиним стихотворение»

Цели:

- Пополнять и закреплять предикативный словарь.
- Закреплять конструкцию простого предложения по модели «предмет - действие»
- Закреплять согласование существительного с глаголом настоящего времени.
- Развивать слуховое внимание и память.

Оборудование: предметные картинки с изображениями животных и птиц: утки, лягушки, льва, коровы, кота, поросенка, козленка и петуха.

Логопед предлагает детям сочинить стихотворение о том, как подают голос животные (педагог называет и показывает животное, а дети добавляют слово – название действия). Утка ... (Крякает), лягушка ... (Квакает), лев ...

(Рычит), а корова ... (Мычит), кошка ... (Мяукает), поросенок ... (Хрюкает), козленок ... (Мекает), а петух ... (Кукарекает).

Примечание: Можно предложить детям повторить весь текст целиком по картинкам с изображениями животных и птиц, предъявляемым по очереди. Демонстрация картинок облегчает воспроизведение текста.

ПРИЛОЖЕНИЕ 9

Имя _____

Дата _____

Методика «Кто как передвигается»

| | | | | | |
|---------|------|---------|-------|--------|------|
| Человек | Змея | Лягушка | Птица | Лошадь | Рыба |
| | | | | | |

Методика «Кто как голос подает»

| | | | | | |
|--------|--------|-------|-------|------|------|
| Собака | Корова | Петух | Кошка | Мышь | Волк |
| | | | | | |

Методика «Кто как ест»

| | | | | | |
|---------------------|----------------------|----------------------|---------------------|------------------|--------------------|
| Кошка лакает молоко | Заяц грызет морковку | Теленок сосет молоко | Собака грызет кость | Корова жует сено | Курица клюет зерно |
| | | | | | |

Методика «Кто что делает»

| | | |
|---------|--------|----------|
| Учитель | Доктор | Повар |
| | | |
| Маляр | Шофер | Продавец |
| | | |

Методика «Называние глаголов, близких по значению»

| | | |
|-------|-------|----------|
| Шьет | Вяжет | Вышивает |
| | | |
| Варит | Жарит | Печет |
| | | |

Методика «Приставочные глаголы»

| | | | | |
|------|----------|---------|---------|-----------|
| Идет | Подходит | Выходит | Заходит | Переходит |
| | | | | |

Методика «Образование глаголов совершенного вида»

| | | | |
|------|---------|----------|-----------|
| Моет | Обувает | Собирает | Поднимает |
| | | | |

Методика «Множественное число глаголов»

| | | | | |
|------|----------|-----------|-------|-------|
| Моет | Вытирает | Подметает | Бежит | Стоит |
| | | | | |